

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra občanské výchovy a filosofie**



**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**POROZUMĚNÍ PROBLEMATICE NACISTICKÉ  
IDEOLOGIE V RÁMCI POLITOLOGICKÉHO UČIVA U  
ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ**

Student's understanding of the issue Nazism ideology on the secondary  
school

Autor diplomové práce:

**Bc. Petra Šindelářová**

Vedoucí diplomové práce:

**Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.**

**2014**

### **Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Porozumění problematice nacistické ideologie v rámci politologického učiva u žáků 2. stupně ZŠ* vypracovala pod vedením paní Ing. Michaely Dvořákové, Ph.D., samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu, ze kterých jsem čerpala. Dále prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 16. června 2014

.....

Jméno a příjmení

**Poděkování:**

Děkuji vedoucí diplomové práce, paní Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D., za milé jednání, za její pozitivní přístup, cenné rady a odborné vedení při tvorbě diplomové práce.

Pracovníkům Památníku Lidice děkuji, že mně podali pomocnou ruku.

Díky Mgr. Zdeňku Běleckému, řediteli ZŠ, za jeho ochotu a trpělivost.

Vážím si podpory své rodiny, bez které bych tuto práci nikdy nedokončila.

*Petra Šindelářová*

## **Abstrakt:**

Cílem diplomové práce je porozumění problematice nacistické ideologie v rámci politologického učiva u žáků 2. stupně základních škol.

V teoretické části je analyzováno pojetí politologického učiva v kurikulu občanské výchovy vzdělávací oblasti Člověk a společnost RVP ZV se zaměřením na téma nacistické ideologie. Jsou zde vysvětleny základní pojmy této problematiky – kurikulum, Rámcový vzdělávací program, politické vzdělávání a ideologie a její druhy. Dále zde najdeme současná výzkumná sdělení zabývající se vývojem politického myšlení žáků 2. stupně základních škol.

V praktické části této práce se pracuje s vybranou skupinou žáků, abychom na základě vlastního šetření diagnostikovali, jak tito žáci rozumí problematice ideologií se zaměřením na nacismus. Vybranou skupinu tvoří žáci devátých ročníků základní školy. V této části je tak popsána příprava, realizace, prezentace a následná interpretace kvalitativního výzkumu, který se uskutečnil formou polostrukturovaných rozhovorů se žáky. Druhým důležitým bodem praktické části je vzdělávací středisko Památníku Lidice. Je zde popsán a didakticky analyzován současný vzdělávací program Památníku. Ještě užší vybraná skupina žáků se tohoto programu zúčastní. S časovým odstupem je v této práci ověřena úroveň porozumění problematice nacistické ideologie žáků, kteří se daného programu zúčastnili. Jsou zde identifikovány změny, které u žáků v porozumění nastaly; dále zde také najdeme rozdíly v porozumění žáků, kteří vzdělávací program Památníku absolvovali a kteří nikoliv.

V samotném závěru práce dochází k naplnění stanoveného cíle, tedy k ujasnění, jak žáci problematice nacistické ideologie v rámci politologického učiva rozumí. Dále na základě výsledků tohoto šetření nabídnout podněty ke zkvalitnění vzdělávacího střediska Památníku Lidice.

## **Klíčová slova:**

Kurikulum, politické vzdělávání a myšlení, ideologie, nacismus, kvalitativní výzkum, rozhovor, vzdělávací program Památníku Lidice, doporučení pro výuku

**Abstract:**

The aim of the diploma thesis is the understanding of Nazi ideology in the context of the political science by second degree students of primary school.

In the theoretical part is analyzed concept of political science curriculum in the curriculum of civics educational area of Human and society RVP ZV with focusing on the theme - Nazi ideology. There are explained basic concepts of this issue - curriculum, framework educational program, political education and ideology and their types. You will also find current communication research, which dealing with the evolution of the political thinking of second degree students of primary school.

In the practical part of this work is working with selected group of students, so that can diagnose (based on own investigation) how these students understand the problems of ideology focusing on Nazism. The selected group consists of students of the ninth grade of primary school. In this section is described the preparation, realization, presentation and subsequent interpretation of qualitative research, which took the form of semi-structured interviews with students. The second important point in the practical part is the training center of Memorial Lidice. There is described and didactically analyzed the current educational program of the Memorial. This very narrower selected group of students will be participate in this program. With the time delay is validated in this work level of students understanding of Nazi ideology, who participated in this program. There are identified changes that occurred in students understanding; also we there find differences in the understanding of students who attended the Memorial educational program and who not.

At the very end of this work are filled all targets, there is explained, how students understand the issue of Nazi ideology in the content of political science. Next based on the results of this survey provide suggestions to improve the educational center of the Memorial Lidice.

**Keywords:**

Curriculum, political education and political thinking, ideology, Nazism, qualitative research, interview, educational program of the Memorial Lidice, recommendations for teaching

# Obsah

1	Úvod.....	1
1.1	Cíle práce.....	2
1.2	Struktura práce a její výstupy .....	3

## TEORETICKÁ ČÁST

2	Kurikulum .....	5
2.1	Filozofie kurikula a charakteristika cílů .....	7
2.2	Dimenze kurikula .....	8
2.3	Formy a roviny kurikula.....	10
2.4	Kurikulum projektované ve vzdělávacích programech .....	12
2.5	Závěr kapitoly .....	13
3	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	14
3.1	Vzdělávací oblast <i>Člověk a společnost</i> .....	15
3.1.1	Vzdělávací obor <i>Výchova k občanství</i> .....	16
3.1.2	Vzdělávací obor <i>Dějepis</i> .....	18
3.2	Průřezová témata .....	19
3.2.1	<i>Výchova demokratického občana</i> .....	19
3.2.2	<i>Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech</i> .....	19
3.2.3	<i>Multikulturní výchova</i> .....	20
3.2.4	<i>Enviromentální výchova</i> .....	20
3.3	Klíčové kompetence .....	20
3.4	Závěr kapitoly .....	21
4	Ideologie .....	22
4.1	Koncept ideologie .....	22
4.2	Historický vývoj ideologie.....	23
4.3	Ideologické rysy.....	26
4.4	Nové ideologie versus staré .....	27
4.5	Blíže k nacismu .....	30
4.6	Nacistická ideologie .....	31
4.7	Závěr kapitoly .....	32
5	Projevy vlastenectví a nacionalismu .....	34
5.1	Historický exkurs .....	36
5.2	Problematika negativního vymezení nacionalismu.....	37
5.3	Závěr kapitoly .....	38
6	Výzkumná sdělení zabývající se politickým myšlením žáků.....	39

6.1 Politické vzdělávání versus politické myšlení žáků .....	39
6.2 Přehled literatury, výzkumů a organizací zabývajících se politickým myšlením žáků .....	40
6.2.1 Zahraniční literatura .....	40
6.2.2 Mezinárodní výzkum .....	42
6.2.3 Organizace realizující občanské vzdělávání v ČR .....	43
6.2.4 Česky psané podobné odborné práce .....	44
6.3 Závěr kapitoly .....	46

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

7 Výzkumné otázky a metodologie výzkumu .....	48
7.1 Výzkumné otázky .....	48
7.2 Metoda získávání dat .....	49
7.3 Záznam dat a zpracování výzkumu .....	51
7.4 Hodnocení kvality výzkumu .....	52
7.5 Etické otázky výzkumu .....	53
7.6 Výzkumný vzorek a realizace výzkumu .....	54
7.7 Výsledky výzkumu .....	56
8 Vyhodnocení výzkumných otázek .....	72
9 Shrnutí výsledků výzkumu .....	76
10 Limity výzkumu .....	77
11 Výukový potenciál vzdělávacího střediska Památníku Lidice .....	78
11.1 Památník Lidice .....	78
11.2 Muzeum Památníku Lidice .....	80
11.3 Vzdělávací středisko Památníku Lidice a jeho vzdělávací program .....	81
11.4 Návštěva vzdělávacího střediska v Památníku Lidice .....	84
11.4.1 Multimediální expozice muzea .....	84
11.4.2 Práce v učebně vzdělávacího střediska .....	85
11.4.3 Prohlídka pietního území .....	86
11.4.4 Reakce žáků na návštěvu vzdělávacího střediska v Památníku Lidice .....	88
12 Ověření znalostí a porozumění souvislostem k události vyhlazení Lidic .....	91
12.1 Průběh ověřování znalostí .....	91
12.2 Výsledky ověřování .....	96
13 Doporučení pro zkvalitnění výukového programu Památníku Lidice .....	97
13.1 Zkvalitnění vzdělávání žáků základních škol .....	99
14 Závěr .....	101

15 Terminologický slovník .....	103
16 Seznam literatury .....	104
17 Seznam obrázků a tabulek .....	110
Seznam obrázků .....	110
Seznam tabulek .....	110
18 Přílohy.....	111



# 1 Úvod

*„Ideologie nás rozdělují a sny a úzkost nás všechny spojují.“ (Eugène Ionesco)*

Do vzdělávacího programu školy výchova k vlastenectví nepochybně patří. V tom, jakým obsahem bychom měli v současnosti slovo vlastenectví naplnit a k čemu bychom měli děti vychovávat, však úplně jasno nemáme (J. Gabriel, 2007, s. 18). Je zřejmé, že v současné době zaznamenává slovo vlastenectví v naší společnosti spíše úpadek. O historii, kultuře a velikých postavách českého národa často žáci nevědí téměř nic. Ne že by ve škole nikdy nic neslyšeli, ale vnitřně se jich to příliš netýká. Pokud jde o vztah k vlastnímu národu, je v nich jakési prázdno. I přestože učitelé dějepisu, českého jazyka nebo občanské výchovy mnohdy vynakládají velké úsilí, vlastenectví v mladé generaci žije většinou pouze v souvislosti s úspěchy českých sportovců. Nedostatek vlasteneckého citění se netýká však jen mladé generace.

Tato nepříznivě vypadající fakta by neměla zůstat naší společnosti lhostejná. Nemyslím si, že je škola hlavním místem, kde mají být mladí lidé vychováváni k vlastenectví. Lásce k vlastnímu národu by se děti měly naučit především doma ve své rodině. Dítě velmi citlivě vnímá hodnotové preference svého okolí, především rodičů, a svoje vlastní postoje si utváří podle nich – v kontaktu, v souznění a také v konfrontaci s nimi. Přesto se však domnívám, že efektivní vzdělávání žáků k vlastenectví ve školách může trend malého zájmu o vlastenectví značně změnit. *„Měli bychom si také uvědomit, že vlastenectví jako prožitek kolektivní identity s myticko-náboženskými rysy má také svoji nebezpečnou podobu; je v pozadí většiny současných válečných konfliktů.“* (J. Gabriel, 2007, s. 19)

Na základě těchto skutečností a své bakalářské práce zabývající se tragédií obce Lidice jsem se rozhodla pro bližší zkoumání této problematiky. Pro žakovské porozumění pojmu nacismus, kterému se v diplomové práci budu věnovat, považuji za důležité ujasnění tématu vlastenectví. Zároveň je pro mne toto téma velmi lákavé z toho důvodu, že je stále velmi aktuální a přitom málo prozkoumané.

## 1.1 Cíle práce

Cílem mé diplomové práce je zjištění výukového potenciálu vzdělávacího střediska Památníku Lidice. K naplnění tohoto cíle bude nutné analyzovat politologické učivo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Na základě výsledků vlastních šetření lze diagnostikovat u vybrané skupiny žáků (druhého stupně ZŠ) *úroveň porozumění problematice ideologií se zaměřením na nacismus*; pak nabídnout několik *kvalifikovaných doporučení ke zkvalitnění výukového programu Památníku Lidice*. Tato doporučení se budou zakládat na interpretaci dat získaných z rozhovorů se žáky, z rozhovorů s pracovníky Památníku Lidice, na obsahu vzdělávacích dokumentů a na odborné literatuře popisující současnou situaci českých škol a přibližující problematiku nacistické ideologie. Oporu a podněty pro své názory budu hledat jak ve zkušenostech českých autorů a odborníků, tak i zahraničních.

Jednotlivé dílčí cíle jsou:

- 1) *Prostudování literatury a současných výzkumných sdělení zabývajících se vývojem politického myšlení žáků druhého stupně ZŠ v České republice i v zahraničí.* V této souvislosti se seznámím s činností a metodami práce organizací, jejichž hlavním záměrem je přispět k zefektivnění občanského vzdělávání občanů ČR. Zaměřím se na závěry jejich výzkumů, i didaktické materiály, které při práci tyto organizace využívají.
- 2) *Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.* Budu se věnovat zejména vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*.
- 3) *Stanovení teoretické základny pojmů kurikulum, ideologie, vlastenectví, nacionalismus, nacismus a politické vzdělávání.*
- 4) *Příprava a realizace kvalitativního výzkumu žakovských porozumění.* Výzkumné šetření bude mít formu polostrukturovaných rozhovorů a bude provedeno se žáky devátého ročníku. Následný *přepis, kategorizace a interpretace dat* získaných při rozhovorech se žáky.
- 5) *Didaktická analýza současného vzdělávacího programu Památníku Lidice.* S vybranou skupinou žáků se posléze programu zúčastníme. S časovým odstupem ověřím *úroveň porozumění problematice nacistické ideologie* a identifikuji případné změny.

Na základě zkušeností a poznatků získaných z předchozích výše popsaných kroků *navrhnu řešení ke zkvalitnění výukového programu Památníku Lidice.*

## 1.2 Struktura práce a její výstupy

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí.

- Teoretická část:
  - *Kurikulum;*
  - *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání;*
  - *Ideologie;*
  - *Projevy vlastenectví a nacionalismu;*
  - *Výzkumná sdělení zabývající se politickým myšlením žáků;*
- Praktická část:
  - *Výzkumné šetření porozumění problematice ideologií se zaměřením na nacismus u žáků 2. stupně základních škol (výsledky výzkumu, interpretace zjištěných dat);*
  - *Výukový potenciál vzdělávacího střediska Památníku Lidice (analýza, návštěva vzdělávacího střediska).*

V závěru praktické části jsem na základě celého svého šetření shrnula svá zjištění a nabídla několik podnětů ke zkvalitnění výukového programu Památníku.

# TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se zaměřím na pojetí *politologického učiva v kurikulu občanské výchovy vzdělávací oblasti Člověk a společnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) se zaměřením na téma nacistické ideologie*. Budu se zabývat vysvětlením pojmů kurikulum, ideologie, nacismus a vlastenectví. Jednotlivá odborná témata rozeberu podrobněji, jelikož jejich znalost je podstatná pro část praktickou. Pokusím se také tuto problematiku analyzovat v RVP ZV a přiblížit jeho celkovou strukturu. *Ve druhé části zmapuji současná výzkumná sdělení zabývající se vývojem politického myšlení žáků druhého stupně základních škol*. Stručně představím některé publikace českých a zahraničních autorů, popíši aktivity organizací i mezinárodních výzkumů, které se politickým myšlením žáků zabývají.

## 2 Kurikulum

V práci analyzuji pojetí politologického učiva v kurikulu občanské výchovy vzdělávací oblasti Člověk a společnost RVP ZV se zaměřením na témata ideologie, s termínem kurikulum tudíž pracuji. Z tohoto důvodu zařazuji do teoretické části objasnění daného pojmu. Pokládám za důležité, aby pojmy, kterých využívám v praktické části ve výzkumném šetření, byly teoreticky podložené. Dále se na staronový pojem kurikulum záměrně zaměřuji, neboť vnesl do vzdělávací praxe na školách nové požadavky, ale také nové problémy.

Slovo kurikulum pochází z latinského slova *curriculum* (sloveso *běžím*: *curro*, *currere*, *curium*), v níž mělo více významů: běh, závod, závodní dráha a závodní vůz (Maňák, 2008). V přeneseném významu tento termín vyjadřuje jakýsi posun po plánované cestě. Pojem kurikulum však není obecně přijímán a dosud jednotně chápán. Jde o složitý edukační fenomén, který z nejobecnějšího pohledu znamená obsah vzdělávání, učební plán. V pedagogice vyjadřoval zprvu pouze učivo, později se jeho význam rozšiřoval a měnil. Ve středověku tedy pojem označoval tehdejší učivo (sedmero svobodných umění), ale později byl vytěsněn termínem učební plán (Blankertz, 1972, str. 117). Vlivem americké pedagogiky (J. Dewey) se dnes v kurikulu nevidí již jen zmíněný obsah - rozvržení učiva, ale klade se důraz především na aktivity žáka. Chápe se jako veškerá zkušenost, kterou žáci ve škole získávají. V současné době najdeme několik typů definic kurikula, které se vztahují k různým vzdělávacím koncepcím a jednotlivým výkladům autorů.

Pojem kurikulum není snadné definovat. Evropský pedagogický tezaurus (1993) vymezuje kurikulum jako „*seznam vyučovacích předmětů a jejich časová dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce*“. V českém Pedagogickém slovníku (Průcha, 2009) je termín kurikulum vykládán jako „*obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“. V pojetí chápání tohoto termínu různých autorů nacházíme jisté podobnosti. Autoři zabývající se touto problematikou spatřují v kurikulu program života školy. Zahrnuje kromě učiva, vztahy učitele a žáků a prostředí. Mnozí autoři kurikulum chápou jako plánovanou a řízenou učební zkušenost. Lze jej chápat jako: „*Plány určené k řízení učení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovány na několika úrovních obecnosti a implementace těchto plánů ve třídě, tyto plány jsou realizovány v učebním prostředí, které také ovlivňuje to, čemu se žáci učí.*“ (Kalhous, Obst 2009, str. 132). Z výše uvedeného vyplývá, že kurikulum představuje nejčastěji – vzdělávací pro-

gram, obsah vzdělávání (co máme žáky naučit, předmět výuky), vztahy ve vzdělávání, prostředí, jeho průběh a výsledky vzdělávání. V české pedagogice se pojem kurikulum začal více používat v 80. letech minulého století. Průcha definuje pojem kurikulum v Moderní pedagogice (2009, str. 236): „*Kurikulum je obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení.*“ Termín kurikulum představuje zobecnění vyššího řádu. Umožňuje nadhled a sjednocuje příbuzné jevy dané problematiky.

Základní vymezení kurikula a jeho stručnou a obecnou charakteristiku uvádí E. Walterová (1994). Termínem se zabývá jako komplex problémů vztahující se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Jejich přehled a podrobnější rozvedení podává tabulka č. 1 (podle Walterové 1994, str. 53).

Otázka	Východisko (zdroj) kurikula	Kategorie
<i>Proč?</i>	Cíle, potřeby, hodnoty, perspektivy.	<i>Cíle, funkce</i>
<i>Koho?</i>	Zvláštnosti věkové, sociální, etnické, sexuální, typologické.	<i>Charakteristiky učícího se</i>
<i>Co?</i>	Poznatky z oblasti vědecké, umělecké, praktické.	<i>Obsah</i>
<i>Kdy?</i>	Časový rozsah, ročník, časová jednotka.	<i>Čas</i>
<i>Jak?</i>	Strategie učení, metody výuky, komunikace, organizace učení, mimotřídní činnosti.	<i>Metody, postupy</i>
<i>Podmínky</i>	Legislativa, řízení, vybavení, prostředí, klima, spolupráce, materiály.	<i>Organizace</i>
<i>Výsledky</i>	Hodnocení, prostředky, kontrola, využití.	<i>Kontrola, hodnocení</i>

**Tabulka č. 1:** Kurikulum – zdroje a komponenty.

E. Walterová zdůrazňuje skutečnost, že škola a její obsah jsou součástí života člověka a společnosti a že vzdělání je celoživotní záležitostí. V pojmu kurikulum je obsaženo, že se jedná o tvorbu životopisu každého žáka ve vzdělávací instituci – škole. Skutečná podoba,

vlastnosti a hodnoty kurikula reflektují nejen záměry a aktivity účastníků vzdělávacího procesu, ale také spoluúčast celé společnosti, která má své vize, cíle, potřeby a požadavky na vzdělání dalších generací (Kalhous, Obst, 2009).

## 2.1 Filozofie kurikula a charakteristika cílů

Kurikulum v pedagogice můžeme chápat dvojím způsobem. Buďto prakticky, ve smyslu konstruování a analýzy konkrétních kurikul a jejich chování v reálných edukačních procesech, či obecně teoreticky jako „získávané zkušenosti“. Filozofické pojetí kurikula se zabývá otázkami filozofie výchovy, tj. k čemu má jedinec směřovat, co je cílem školního vzdělávání aj. Více než s přesnými daty pracuje s abstraktními pojmy (zkušenost, setkání). J. Průcha v současné době třídí filosofické přístupy ke kurikulu do pěti skupin. Pro přehlednost uvádím přehled filosofie východisek kurikula ve shrnující tabulce č. 2 (podle J. Průchy, 2009).

„Filozofie kurikula“	Charakteristika cílů
<b>Akademická</b> (perennialismus)	Spojitosť mezi velkými hodnotami civilizace, zkušenosti, zájmy a potřebami žáka. <i>Obsah učiva je dán kánonem západní kultury.</i>
<b>Esencialistická</b>	Zvládnutí základních kulturních technik: komunikace v mateřském a cizím jazyce, základní matematické dovednosti, informační dovednosti, kritické myšlení, tvořivost. <i>Obsah učiva je dán potřebami informační společnosti.</i>
<b>Polytechnická</b>	Získávání praktických dovedností, porozumění běžným technologiím a získávání základních návyků pro zapojení do pracovního procesu. <i>Obsah učiva je určován potřebami trhu práce.</i>
<b>Aktivistická</b> (sociokritická, rekonstrukční, globální)	Pochopení příčin problémů společnosti a získání znalostí, dovedností a postojů pro jejich řešení, např. v oblasti ekologie, rasového soužití, mezinárodní integrace. <i>Ob-</i>

	<i>sah učiva vychází z kritiky společenské situace, zpravidla interpretované v rámci určité ideologie.</i>
<b>Personální</b> (progresivní)	Vyhledávání a rozvíjení jedinečných nadání každého žáka, umožnění každému stát se zralým a vnitřně integrovaným jedincem. <i>Učivo je individualizované, vychází z potřeb a nadání jednotlivých žáků.</i>

**Tabulka č. 2:** *Přehled filozofie východisek kurikula.*

Podle výše uvedených filosofických přístupů je patrné, že se jedná o velmi složitou a komplexní problematiku.

Pojetí kurikula je ovlivněno kromě filosofických východisek, také pedagogickou teorií, metodologickými aspekty i metodickými postupy uplatňujícími se při jeho realizaci. E. W. Eisner (1994) vymezil pět koncepcí kurikula podle jeho převážné orientace, a to podle struktury poznání, kognitivních procesů, technologií výuky, množství seberealizace žáka a tendence kurikula sledující nápravu společnosti. U nás je mnohem známější klasifikace Y. Bertranda (1993), který vypočítává vzdělávací koncepce – spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické. Uvedené třídění se snaží dát kurikulu určitý řád; ovšem tyto modely jsou velmi obecné a samotné praxi velmi vzdálené.

## 2.2 Dimenze kurikula

Kurikulum má v konkrétním vzdělávacím procesu velmi složitou strukturu, a tak se pro komplexní postihnutí této problematiky vyčleňují jednotlivé skladební části kurikula, tzv. dimenze. Jde o *dimenzi ideovou, obsahovou, organizační a metodickou*. Dimenze ideová zahrnuje vzdělávací cíle, koncepce, ideje, morální principy. Tyto principy se promítají do všech ostatních dimenzí a do konkrétních výchovně-vzdělávacích aktů. V současné době v naší společnosti vystupují do popředí ideje humanitní, překonávání rasismu, hledání nových forem demokracie a její obrany, problematika globalizace, hledání efektivních cest spolupráce a kooperace.



Dimenze obsahová je určující složkou kurikula, vytváří stavební kámen pro výuku, volí optimální metody a prostředky pro vzdělávání žáků a konkretizuje vzdělávací cíle. Zahrnuje vědomosti, dovednosti a postoje žáka. V moderní společnosti se tato složka kurikula stává závažným edukačním problémem, neboť dochází k rozporu mezi jednotlivými částmi této obsahové dimenze. Dříve se kladl důraz na osvojování vědomostí, až v druhém plánu se uváděly dovednosti a postoje osobnosti. Hrozilo tu nebezpečí, že stále se stupňující důraz na přiřazování nových informací bude žáky přetěžovat a tento problém bude brzdou rozvoje jejich osobnosti. Na toto nebezpečí upozornil už v padesátých letech minulého století O. Chlup, který se snažil tomuto problému čelit ideou základního učiva (Chlup, 1962). Dnes je kladen důraz především na zvládnutí základního učiva, kompetencí a schopnost žáka kriticky myslet. Stále více se začíná prosazovat komplexnější pohled na výbavu, kterou má škola vyzbrojit své žáky.

Organizační dimenze kurikula je spojena s jednotlivými typy škol, s celým školským systémem. Důležitou úlohu zde hrají školské dokumenty, jako jsou tematické učební plány, metodické příručky a učebnice. V současné době roste počet tzv. alternativních škol, které podle svého zaměření obměňují koncepční formu kurikula; změny však musí dodržovat závazné standardy. Zavedený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013) koncipuje kurikulum a stanovuje jeho členění ve shodě s Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice (2001).

Poslední dimenzi kurikula označujeme jako metodickou, jelikož sem zařazujeme jednotlivé výukové metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky, standardy. Dochází k řízení a usměrňování vzdělávacího procesu, kdy učitel volí optimální metody a přiměřené prostředky se zřetelem ke vzdělávacím cílům. Kurikulum zde prochází transformací, jelikož se musí přizpůsobovat podmínkám a možnostem situace, v níž se realizuje. V první řadě jde o výběr učiva, jeho plánování a metodické zpracování, o volbu vhodných metod a prostředků k dosažení optimální účinnosti. Za nezanedbatelnou složku metodické dimenze kurikula považujeme také pečlivou přípravu učitele na vyučovací hodinu. Nedílnou součástí této dimenze je také průběžné diagnostikování probíhajícího vzdělávacího procesu a hodnocení dosahovaných výsledků. Učitel musí velmi dobře ovládat vzdělávací obsahy, zároveň je též umět metodicky zpracovat a vhodnou přiměřenou formou žákům také předat.

## 2.3 Formy a roviny kurikula

Kurikulum je obměňující se činitel vzdělávacího procesu, který vychází z konkrétních společenských potřeb, je zakotven v hodnotách, na nichž se společnost i osobnost realizuje. J. Maňák v díle *Aktuální problémy kurikula* rozlišuje formy existence obsahu vzdělávání podle J. Průchy (2009), který upozornil na napětí, které vzniká mezi plánovaným a realizovaným obsahem vzdělávání (J. Maňák, 2007, str. 4). Přehledné rozdělení vidíme v tabulce č. 3 (podle J. Průchy, 2009). Jde o koncepční formu (školské dokumenty), projektovou formu kurikula (zprostředkovávané učivo), výsledková forma kurikula (osvojené učivo) a efekto-  
vá forma kurikula (učivo uplatněné v praxi).

Formy	Produkty
<b>(A) koncepční forma</b> – (koncepce, vize, plány aj. - toho, co má být ve školách obsahem vzdělávání)	Dokumenty školské politiky, formulace národních priorit vzdělávání, koncepce různých zájmových skupin.
<b>(B) projektová forma</b> – (konkrétně plánované projekty obsahu vzdělávání)	Vzdělávací programy, učební plány a osnovy, standardy vzdělávání aj.
<b>(C) realizační forma</b> – (obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace)	Konkrétní akty prezentace učiva realizované učiteli či výukovými médii.
<b>(D) výsledková forma</b> – (obsah vzdělávání osvojený subjekty edukace)	Vzdělávací výsledky („osvojené učivo“).
<b>(E) efekto- vá forma</b> – (obsah vzdělávání fungující na straně subjektů edukace)	Efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich politických aj. postojích apod.

**Tabulka č. 3:** *Formy existence obsahu vzdělávání* (podle J. Průchy, 2009).

V mezinárodních dokumentech se rozlišují tři roviny kurikula, a to *kurikulum zamýšlené*, *kurikulum realizované* a *kurikulum dosažené* (TIMSS = Třetí mezinárodní studie matematického a přírodovědného vzdělávání). J. Průcha (2009) zamýšlené kurikulum vysvětluje jako to, co je ve vzdělávací soustavě plánováno (cíle a obsah vzdělávání, kurikulární dokumenty, plánování perspektiv a činnosti žáků). Realizované kurikulum představuje to, co učitel skutečně realizuje ve třídě (učivo, které je zprostředkováno žákům; příprava učitele

na výuku, jimi připravené materiály, úkoly apod.). Dosažené kurikulum je ve své podstatě učivo, které si žáci opravdu osvojili (znalosti žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech, diagnostikování). To, čemu se žák naučí, je ovlivněno několika faktory, jak zamýšleným a realizovaným kurikulem, zčásti také časem a úsilím, které musí vynaložit i samotný žák. Důležitou roli v problematice úspěšného vzdělávání hrají velmi významnou roli samozřejmě rodiče, vrstevníci, dále prostředí a samotná osobnost žáka.

V publikaci Školní didaktika zmiňuje Kalhous, Obst (2009, str. 132) také *kurikulum formální, kurikulum neformální, skryté a nulové „chybějící“ kurikulum*. Všechny uvedené dimenze, formy, roviny kurikula tvoří tzv. formální kurikulum. Jde o komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání, realizace projektového kurikula ve vzdělávacím procesu (ve výuce) a způsob kontroly a hodnocení výsledků vzdělávacího recesu (výuky). Neformální kurikulum zahrnuje aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole (mimoškolní a mimoškolní aktivity organizované školou, např. exkurze, výlety, soutěže, zájmové činnosti) i domácí studium, úkoly a přípravu žáků na vyučování. Kromě nich existuje ještě skryté kurikulum (hidden curriculum), které se vymezuje jako všechno to, co není naplánováno a postiženo ve formálním kurikulu. Do skrytého kurikula patří např. třídní a školní klima, převládající styl školní práce, rozvrh hodin, interakce mezi učiteli a žáky, žáky ovlivňuje dokonce i architektura školní budovy, prostředí uvnitř a okolo školy. V neposlední řadě ještě nulové „chybějící“ kurikulum, kterému se ve vyučování nevěnuje pozornost, a co tedy jakoby pro školu (a společnost, kterou zastupuje) neexistuje nebo nestojí za řeč. Příkladem „nulového kurikula“ byla cenzura učebnic v naší nedávné minulosti (Kalhous, Obst, 2009, str. 133).

Galtthorn (1987) rozlišuje ještě další podoby kurikula. Vyděluje *kurikulum doporučené*, které řeší základní koncepční otázky kurikula; *předepsané kurikulum, podpůrné a hodnocené kurikulum*. Předepsané kurikulum je ve formě oficiálního dokumentu, který je závazný pro určité typy škol nebo pro celý vzdělávací systém. Podpůrné kurikulum představuje soubor učebnic, časové dotace, zaměstnance školy, vzdělávání učitelů, vybavení školy, které podporuje realizaci předepsaného kurikula. Kurikulum převedené do podoby testů, zkoušek a dalších nástrojů měření představuje kurikulum hodnocené (Kalhous, 2009).

## 2.4 Kurikulum projektované ve vzdělávacích programech

To, co je obsahem vzdělávání ve školách, je obvykle vymezováno v kurikulárních dokumentech. V posledních letech se pro plánování kurikula začal vytvářet nový typ dokumentu. Jeho terminologie je neustálená, nejčastěji tento dokument však nazýváme *vzdělávací program*. V mezinárodní terminologii by tomuto výrazu mohl odpovídat termín *national curriculum* (*národní kurikulum*) nebo *framework curriculum* (*rámcové kurikulum*). Průcha, J. (2009) uvádí, že vzdělávací program je text, který obvykle vymezuje různé složky kurikula. V různých zemích jsou i různé složky, ze kterých se program skládá. V České republice obvykle obsahem vzdělávacího programu jsou (Průcha, J., 2009):

- **koncepce vzdělávání,**
- **cíle tohoto vzdělávání,**
- **učební plán** (seznam předmětů),
- **učivo** (témata učiva v předmětech),
- **cílové standardy** (požadavky, co se mají žáci naučit),
- **implementační plán** (jak se bude program uvádět do praxe).

Vzdělávací programy jsou základním pedagogickým dokumentem pro poskytování vzdělávání, jsou souhrnem závazných požadavků státu na obsah vzdělávacích programů, vzdělání, jehož dosažení stát osvědčuje, a zjišťování výsledků vzdělávání. Rozpracovávají cílové požadavky na vlastnosti, kompetence žáků a navrhnou učivo pro jednotlivé ročníky. V současné době se všechny školy v České republice řídí kurikulárním dokumentem *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, který byl publikován ministerstvem školství v roce 2001 (Kalhous, Obst, 2009, str. 140). Od 1. září 2013 je v platnosti úplné znění upraveného RVP ZV. V návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Národní program rozvoje v České republice (Bílá kniha) mají školy za úkol sestavit školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP).

V našich podmínkách si pod pojmem kurikulum můžeme v současnosti vybavit vzdělávací programy na úrovni státu a školy. Jedná se o obsahové a organizační předpisy, které jsou určeny především pro učitele ve školách k vedení a řízení učebního procesu. Kurikulum musíme chápat jako vyvíjející a obměňující se proces ve shodě s potřebami a hodnotami společnosti a s potřebami žáků. Jedná se o živý dokument, který se mění v souvislosti s vlastní zkušeností s realizací v praxi (Kurikulum, [online]).

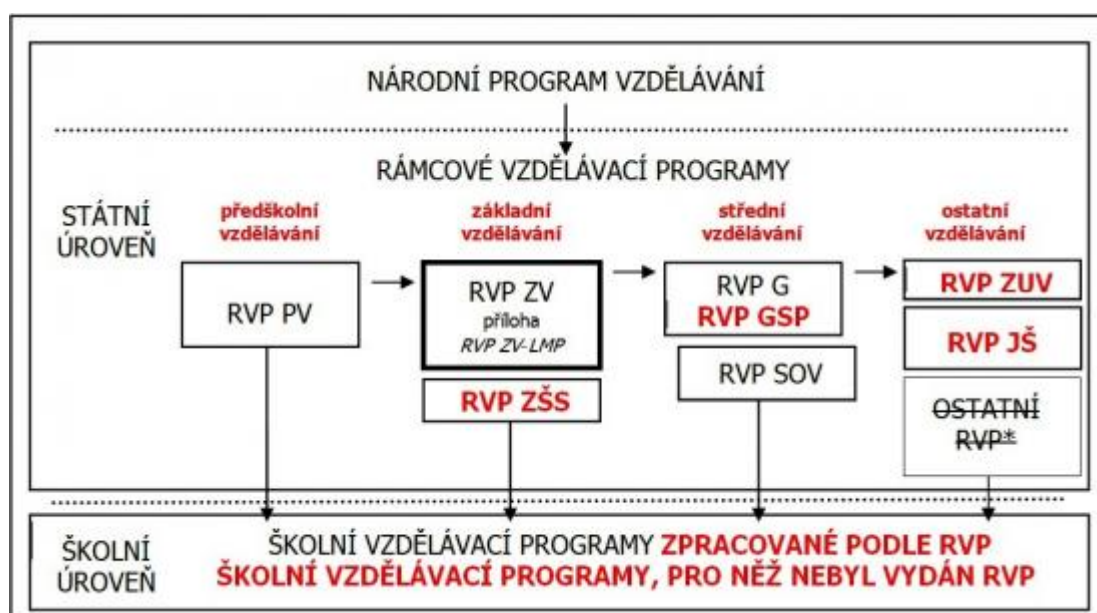
## 2.5 Závěr kapitoly

Pojem kurikulum není obecně přijímán a dosud jednotně chápán. V současné době najdeme několik typů definic kurikula, které se vztahují k různým vzdělávacím koncepcím a jednotlivým výkladům autorů. Jde o složitý systém edukačních prvků; zjednodušeně bychom mohli říci, že kurikulum chápeme jako veškerou zkušenost, kterou žáci ve škole získávají. V předchozích kapitolách jsem upozornila na několik definic kurikula; za nejsrozumitelnější a nejucelenější definici bych označila tu, která je uvedena v českém Pedagogickém slovníku (Průcha, 2009). Termín kurikulum je zde vykládán jako „*obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“. Základní vymezení kurikula a jeho stručnou a obecnou charakteristiku uvádí E. Walterová (1994), popisuje kurikulum jako komplex problémů vztahující se k řešení otázek. Ve své práci jsem též nastínila filozofii, dimenze, formy a roviny kurikula. V poslední části této kapitoly jsem se zaměřila na kurikulum projektované ve vzdělávacích programech.

### 3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V kapitole se zaměřím na představení základních vzdělávacích dokumentů, kterými se učitelé v České republice při výuce na základních školách musí řídit. Podrobněji představím vzdělávací oblast Člověk a společnost RVP ZV se zaměřením na témata ideologie.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je dokument, který spolu s Národním programem vzdělávání (tzv. Bílá kniha) představuje státní úroveň kurikulárních dokumentů České republiky. Na obrázku č. 1 pro lepší přehlednost a komplexnost této problematiky uvádím *systém kurikulárních dokumentů*.



Obrázek č. 1: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2013).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR vznikl na základě usnesení vlády ČR v roce 1999 a byl pojat jako „systémový projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (J. Maňák, 2008). Dokument vychází z konstatování, že „vzdělávání či učení je cestou a nástrojem rozvoje lidské osobnosti“. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Součástí státní úrovně je také již zmiňovaný dokument RVP ZV, který charakterizuje základní vzdělávání a vymezuje jeho pojetí a cíle. Navazuje na dokumenty upravující předškolní vzdělávání a je následován dokumenty vy-

mezujícími základní výstupy středoškolského vzdělávání. Rámcový vzdělávací program je platný od 1. 9. 2005. Během své platnosti byl však několikrát upravován a rozšiřován. V současné době máme v platnosti již třetí verzi RVP ZV pod vedením MŠMT ČR. Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vydaný Opatřením ministra školství, mládeže a tělovýchovy, nabyt účinnosti dne 1. 9. 2013.

Na základě Rámcového vzdělávacího programu si jednotlivé školy tvoří Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který představuje nikoliv státní, ale školní úroveň kurikulárních dokumentů České republiky. Podle ŠVP se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách; umožňuje vystihnout vzdělávací specifika dané školy a lépe reagovat na potřeby konkrétních žáků a učitelů. Ze zákona č. 561/2004 Sb. vychází pro jednotlivé školy povinnost zpracovat si své ŠVP. Ideální je, pokud se na jeho tvorbě mohou podílet všichni učitelé dané školy.

Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, [online]).

RVP ZV vymezuje vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí zvlášť pro první a druhý stupeň základních škol. První stupeň je dále ještě rozdělen na dvě vzdělávací období – první období v sobě zahrnuje první, druhý a třetí ročník; druhé období čtvrtý a pátý ročník. Součástí RVP ZV jsou *průřezová témata a klíčové kompetence*.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Politologické učivo se může objevit ve všech vzdělávacích oblastech. V diplomové práci se však budu dále zabývat pouze vzdělávací oblastí *Člověk a společnost*, jelikož se tato problematika tohoto politického vzdělávání projevuje v této oblasti nejvíce. Blíže se seznámíme především se vzdělávacím oborem *Výchova k občanství* se zaměřením na témata ideologie.

### 3.1 Vzdělávací oblast *Člověk a společnost*

Vzdělávací oblast *Člověk a společnost* se týká druhého stupně základního vzdělávání; obsahově navazuje na vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*, určený pro první stupeň základního vzdělávání, kde se vyučuje předmět prvouka, posléze ve čtvrtém a pátém ročníku,

vlastivěda a přírodověda. Vzdělávací oblast Člověk a společnost v základním vzdělávání vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci poznali dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech (RVP ZV, 2013, s. 46).

Cílem této vzdělávací oblasti je, aby se u žáků zvýšil zájem o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společenství, utváření a upevňování vědomí přináležitosti k evropské kultuře. Uvádím i další konkrétnější cíle, které se k problematice politologického učiva se zaměřením na témata ideologie váží. Mezi další cíle patří - odhalování kořenů společenských jevů a událostí; hledání paralel mezi minulými a současnými událostmi; utváření vlastních postojů a názorů; rozvoj úcty k vlastnímu národu i jiným národům a etnikům, k rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i různých společenství. V neposlední řadě také nesmíme zapomenout na utváření vědomí vlastní identity a identity druhých lidí, k rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení; na rozpoznávání názorů a postojů ohrožujících lidskou důstojnost nebo odporujících základním principům demokratického soužití; ke zvyšování odolnosti vůči myšlenkové manipulaci; k zaujímání a obhajování vlastních postojů a svých práv.

*Vzdělávací oblast Člověk a společnost* zahrnuje vzdělávací obory *Dějepis* a *Výchova k občanství*. Vzdělávací obor *Dějepis* přináší poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho nejdůležitějším posláním je předávání historické zkušenosti. Důležité je, aby si žáci uvědomili, že historie není jen uzavřenou minulostí a shluk faktů, které musíme znát, ale především je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. Žáci mají pochopit, že obraz historie se promítá do obrazu naší současnosti. Vzdělávací obor *Výchova k občanství* se zaměřuje na orientaci žáků v sociální realitě a jejich začleňování do společnosti. Učí žáky respektovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, postoje, chování a jejich důsledky (RVP ZV, 2013, s. 46).

### 3.1.1 Vzdělávací obor Výchova k občanství

Učivo tohoto vzdělávacího oboru se dotýká různorodých oblastí lidského života, kupříkladu seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích, s hospodářským životem,



se zapojením jednotlivců do občanského života. Zároveň se učí poznávat sám sebe a svůj vnitřní svět.

Pro vzdělávací oblast Člověk a společnost a zejména *vzdělávací obor Výchova k občanství* je důležité, aby každý žák byl na základě svých získaných vědomostí schopen tyto vědomosti využít v běžném praktickém životě. Nezbytnou podmínkou úspěšného vzdělávání je proto ve výuce občanské výchovy užívání příkladů vlastních zkušeností a modelových příběhů. Žáky tak více povzbuzujeme k přemýšlení a k získávání praktických dovedností pro jejich budoucí život ve společnosti. Vzdělávací obsah *vzdělávacího oboru Výchova k občanství* tvoří pět tematických okruhů. Politického vzdělávání se zaměřením na problematiku ideologií se týkají především tematické okruhy *Člověk ve společnosti*, *Člověk jako jedinec* a *Člověk, stát a právo*.

#### *Člověk ve společnosti*

Jedním z očekávaných výstupů pro žáky základního vzdělávání je rozlišit „*projevy vlastenectví od projevů nacionalismu*“ (RVP ZV, 2013, str. 51). Dále „*uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem.*“ Žák „*objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám.*“ Na základě posledního očekávaného výstupu tohoto tematického okruhu je žák schopen rozpoznat „*netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášlivosti.*“ (RVP ZV, 2013, s. 51). Učivem tohoto okruhu jsou mimo jiné pojmy vlast a vlastenectví; ochrana kulturních památek; naše vlast – významné osobnosti a dny; rovnost a nerovnost, lidská solidarita; konflikty v mezilidských vztazích, morálka a mravnost.

#### *Člověk jako jedinec/Člověk, stát a právo*

Výstupy vztahující se k politice a konkrétně k problematice ideologií se v těchto dvou okruzích objevují v souvislosti s vnitřním světem člověka, zjm. v posuzování sebe i druhých lidí; s osobním rozvojem člověka a s lidskými právy.

Velmi důležité je upozornit, že v RVP ZV ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, konkrétně ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství, nikde nenajdeme pojem ideologie. Proto jsem i já ve svém výzkumném šetření s tímto pojmem nepracovala. Snažila jsem se

žákům danou problematiku přiblížit prostřednictvím pojmů jim více známým, a to přes pojem vlast, vlastenectví. Zároveň jsem chtěla docílit toho, abych žáky přiměla k vlastnímu kritickému přemýšlení a jejich větší samostatnosti a tvořivosti. I přes neznalost pojmu ideologie, žáci však termínu rozumí a učí se o něm. Mají o problematice nacistické ideologie jistou představu, dozvídají se o ní na základě konkrétních příkladů a modelových situací; na základních školách neužívají však odborných názvů.

Pro komplexnost a vysvětlení jednotlivých souvislostí této problematiky jsem při psaní své diplomové práce také nahlédla do *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (dále jen RVP G), který se vztahuje pouze na vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vzdělávání na vyšším stupni víceletých gymnázií. Na nižším stupni víceletých gymnázií se vzdělávání, stejně jako na základních školách, řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Po prostudování RVP G, jsem dospěla k závěru, že zde ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* ve vzdělávacím oboru *Občanský a společenskovědní základ* se s odbornými názvy již pracuje. V samotném učivu (v tematickém okruhu *Občan ve státě*), které mají učitelé předat svým žákům, je uveden termín ideologie. Žák si osvojí znaky a funkce ideologií, dále bude schopen si udělat i přehled vybraných ideologií. Očekávaným výstupem tohoto tematického okruhu mimo jiné je, že žák dokáže „*objasnit podstatu a význam politického pluralismu pro život ve státě, uvede příklady politického extremismu a objasní, v čem spočívá nebezpečí ideologií.*“ (RVP G, 2007, s. 40). Důležitým bodem je zde také učivo o lidských právech.

Pojem nacismus žáci základních škol znají a užívají jej; je vymezen v učivu v RVP ZV, ovšem ve vzdělávacím oboru *Dějepis*.

### 3.1.2 Vzdělávací obor *Dějepis*

Vzdělávací obory Výchova k občanství a Dějepis se navzájem prolínají a doplňují; patří do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Z tematických okruhů, které spadají do oboru Dějepis, nás nejvíce zajímá okruh nazvaný RVP ZV *Moderní doba*, jelikož učivo zde obsažené se týká konkrétně naší problematiky - nacistické ideologie. Žáci jsou schopni vyjmenovat jednotlivé totalitní systémy (nacismus, fašismus, komunismus) a uvést jejich důsledky pro celý svět. „*Na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv.*“ (RVP ZV, 2013, s. 50). S významem slova ideologie a na-

cismus se tak děti seznamují prostřednictvím vyložených historických událostí, zjm. druhé světové války a hitlerovského Německa. Samozřejmě se v této souvislosti nezapomíná žákům říci o hrůzném činu, který byl spáchán na obec Lidice. Z tohoto důvodu jsem se i já rozhodla, že se ve svém výzkumu na tuto problematiku zaměřím a pokusím se zjistit, jak žáci toto téma zajímá a jak mu rozumí.

## 3.2 Průřezová témata

Tvoří společnou část základního vzdělávání, kterou reprezentují v RVP ZV svými okruhy týkající se aktuálních problémů současného světa. Cílem průřezových témat je nejen rozvoj žákových vědomostí, dovedností a schopností, ale důraz je kladen především na formování jeho vlastních postojů a hodnot. Vyznačují se dále tím, že mají jednotné zpracování. Tvoří povinnou součást základního vzdělávání.

### 3.2.1 *Výchova demokratického občana*

Průřezové téma *Výchova demokratického občana* má mezioborový charakter. Představuje jakousi syntézu hodnot – spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti; ale také rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a řešení různých konfliktů. *Výchova demokratického občana* má především žáka vybavit základní úrovní občanské gramotnosti, tzn. umět žít ve společenském prostředí; uvědomovat si jeho přednosti, zároveň i slabiny; být si vědom svých práv a povinností (RVP ZV, 2013). Toto průřezové téma má velmi blízkou vazbu k naší vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Z tematických okruhů bych ráda zdůraznila téma občana jako odpovědného člena společnosti, tedy člověka schopného přijímat odpovědnost za své postoje a činy a „*je zainteresovaný na zájmu celku*“ (RVP ZV, 2013, s. 111). K dalším tématům patří například principy a hodnoty demokratického politického systému, principy soužití s minoritami, práva a povinnosti občana.

### 3.2.2 *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*

Toto průřezové téma propojuje poznatky z historie a politické geografie. Prohlubuje zejména porozumění klíčovému historickým a politickým událostem, které ovlivnily vývoj

Evropy i světa. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma „*rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy; prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech*“ (RVP ZV, 2013, s. 113). Z tematických okruhů bych vyzdvihla téma *Evropa a svět nás zajímá* a *Objevujeme Evropu a svět*.

### 3.2.3 Multikulturní výchova

I když by se vám na první pohled mohlo zdát, že toto průřezové téma s naším tématem ideologií příliš nesouvisí, není to pravda. Přes poznání jiných kultur si totiž žáci lépe uvědomí svoji vlastní kulturní identitu, tradice i hodnoty. Dále rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Obzvláště bych upozornila na jeho přínos – „*učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné*“ (RVP ZV, 2013, s. 114). Jako další příklad bych také uvedla to, že rozvíjí „*dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti*“ (RVP ZV, 2013, s. 114). Žákům také poskytne znalost pojmů jako netolerance, národnost. Spousta těchto témat nalezneme v tematických okruzích *Lidské vztahy* a *Etnický původ* (rovnocennost všech etnických skupin a kultur; vzájemná rovnost lidí).

### 3.2.4 Enviromentální výchova

V neposlední řadě přichází do úvahy v oblasti výchovy k vlastenectví také enviromentální výchova, kde je v oblasti hodnot a postojů i v tematických okruzích proklamována ochrana přírody a kulturních památek (Hrachovcová, 2005/2006, s. 13).

## 3.3 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence žáků se vymezují jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (J. Maňák, 2008, str. 35). V rámci politického vzdělávání jsou na druhém stupni základní školy rozvíjeny všechny klíčové kompetence. Nejvíce se však projevují kompetence komunikativní, kdy žák je schopen naslouchat promluvám druhých lidí a především vyjádřit svůj

vlastní názor. Taktéž je důležitá kompetence k učení a k řešení problémů; žák dokáže propojit jednotlivé poznatky do širších celků a vytvořit si tak komplexnější pohled na danou problematiku; zároveň kriticky přemýšlí a je schopen obhajoby svých tvrzení. V mnohých činnostech týkající se politického vzdělávání a problematiky nacistické ideologie mohou být rozvíjeny i kompetence občanské. Žák respektuje, chrání a cení si našich tradic a kulturního a historického dědictví; projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění. Je si vědom svých práv a povinností; je schopen vcítit se do situací ostatních lidí; odmítá útlak a hrubé zacházení.

### 3.4 Závěr kapitoly

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je dokument, který představuje státní úroveň kurikulárních dokumentů České republiky. Učitelé jsou ze *zákona č. 561/2004 Sb.* povinni se tímto dokumentem řídit; stanovuje povinné stěžejní učivo. Konkrétnější plán realizace a obsahu učiva předkládají už Školní vzdělávací programy (ŠVP), které si každá škola vytváří sama. Politické vzdělávání, konkrétně problematika nacistické ideologie, se na druhém stupni základních škol realizuje v mnoha předmětech. Bezprostředně se však tato problematika týká *vzdělávací oblasti Člověk a společnost*, kde se prolínají *vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství*. Také jsme zmiňovali, že na základní škole se nepracuje s termíny; žáci dané problematice rozumí, dokážou uvést konkrétní příklad, ovšem odborný název „ideologie“ objasnit neumí. S odbornou terminologií se pracuje až v RVP G. Z průřezových témat a klíčových kompetencí dominuje zjm. téma Výchova demokratického občana a rozvoj kompetence občanské a komunikativní.

## 4 Ideologie

Pohlížet na ideologii znamená uvažovat o konkrétním typu politického myšlení. (Gímeš, 1995) Studium politické ideologie pak vyjadřuje analýzu podstaty, významu myšlení a uvažování v oblastech politických idejí a argumentů vztahujících se k dané politické ideologii.

Termín ideologie považujeme za jeden z nejfrekventovanějších pojmů v politických vědách. (Tóth, 1991) Jde o soustavu idejí, teorií a názorů, které tvoří ucelený a obecný výklad člověka, ze kterého má vycházet politický program. Pokud je ideologie zkoumána, klademe si otázky jako: Osvobozuje tato ideologie nebo utlačuje? Je pravdivá či nikoli?

V podrobnějším zkoumání si ale klademe otázky jiné, např.: Proč se socialisté tradičně stavěli za rovnost? Pokud začneme zkoumat takovéto „*obsahové*“ otázky, musíme se nejprve obeznámit, s jakým typem politického myšlení jsme se setkali. Podíváme-li se na problematiku ještě obecněji, je podstatné uvědomit si, proč jsou vůbec konkrétní soubory idejí klasifikovány jako ideologie? (Heywood, 2008) Právě proto následující kapitola objasní ideologický koncept.

### 4.1 Koncept ideologie

Jedním z hlavních problémů stojíme-li před ustálením definice slova ideologie, je ten, že v podstatě obecně přijatelná definice neexistuje. Jsme tedy postaveni pouze před škálu definic, které jsou ve vzájemné konkurenci. Ideologiím se dávaly mimo jiné tyto významy (Heywood, 2008, s. 23):

- *soubor politických idejí s důrazem na jednání;*
- *soubor politických názorů;*
- *světový názor určité společenské třídy;*
- *ideje, které jednotlivec zařazuje do určitého sociálního kontextu, navíc v něm vyvolávají náležitost k určitému kolektivu;*
- *utříděný soubor politických ideálů;*
- *politická doktrína, která si nárokuje monopol na pravdu.*

## 4.2 Historický vývoj ideologie

Dávno předtím než začaly vznikat tyto různé významy dnešního slova ideologie, **Antoine Destutt de Tracy** (1754 - 1836), v době francouzské revoluce, v plném rozmachu osvícenství, jako první přišel s novou vědou, která se zabývala ideologiemi. Nazval ji „*ideologie*“. Tracy tvrdil, že „*ideologie*“ bude později uznána za vědu královskou, jelikož v ní viděl vrchol veškerého zkoumání. Výraz ideologie použil ve významu pro označení všeobecné *vědy o idejích*. (Danics, 2005, s. 39) Nicméně tehdejší význam měl na dnešní pramalý vliv.

Ideologie jako politický termín pochází až ze spisů **Karla Marxe** (1818 - 1883), který tento termín běžně používal. Dokonce stvořil dílo s názvem *Německá ideologie*. Z tohoto díla také plynou základní rysy Marxova chápání ideologie. (Heywood, 2008, s. 24)

1. Marx považoval ideologii za nástroj klamání a mystifikace, tzv. *falešné vědomí* - kontrast mezi ideologií a vědou, nepravdou a pravdou.
2. Marx viděl ideologii jako nástroj vyšších tříd. Vyšší třída si není ochotna přiznat, že ona je tím, kdo utlačuje.
3. Marxovo vidění ideologie je považováno za projev moci, jakési "vládnoucí" ideje doby.
4. Marx viděl ideologie jako dočasný jev. Tvrdil, že tento jev bude podporován pouze do té doby, dokud bude existovat systém tříd. Odstranit systém tříd, lze nastolením kolektivního vlastnictví, které se kryje se zájmy proletariátu, dělníků. Marx považoval proletariát za jedinou třídu, která nepotřebuje iluze.

Problematika pojmu ideologie je v marxismu velmi složitá. Karel Marx ideologii chápe jako falešné vědomí, které zakrývá skutečnost, zároveň i jako (dílčí) pravdivé poznání. (Šaradín, 2001, s. 23) Teprve zde se utváří tendence ke stále důkladnější nauce o třídních zájmech; termín ideologie se dostává na rovinu filozofie vědomí. Zmíněné falešné vědomí mající náboženský původ se stává jako takové z hlediska moderní doby zděděným myšlenkovým statkem. (Mannheim, 1991, s. 121) Z marxistického pojetí ideologie přirozeně vyplývá i význam slova „ideolog“. Jedná se o teoretika, který se k realitě staví spekulativně a jehož autoři kladou na rovinu s filosofy a teology.

Lidé navazující na Karla Marxe, tzv. marxisté, se zajímali o ideologie možná ještě více než sám Marx. Ten za svého života tvrdil, že kapitalismus bude odsouzen k zániku; tyto před-

povědi se však ukázaly navýsost optimistické. Marxisté se zajímali o ideologie a posunuli jejich význam dále - vlastníky ideologie mohla být jakákoli třída. Například **Lenin** ve svém díle *Co dělat* (1902) používá termíny jako „socialistická ideologie“ nebo „marxistická ideologie“ v případech, když mluví o proletariátských idejích. Marx by však tyto termíny považoval za nesmyslné.

Od doby Lenina jsou tedy ideologie považovány za soubor idejí určité společenské třídy, které podporují její zájmy. V tuto chvíli zároveň ztrácejí negativní, mystifikující význam, jelikož každá třída má své vlastní ideje, jak buržoazie, tak proletariát. (Šaradín, 2001)

Italský marxista **Antonio Gramsci** (1891 - 1937) začal jako první používat pojem *hegemonie* ve vztahu k ideologiím. Za hegemonii buržoazních idejí považoval nadvládu buržoazie a její schopnost vytlačovat konkurující názory, které se stávaly obecně přijímanými. (Šaradín, 2001, s. 34 – 35) Byl přesvědčen, že tuto hegemonii lze zastavit pouze na intelektuální úrovni, a to tím, že se objeví konkurující „proletářská“ hegemonie opatřená o socialistické rysy. Gramsci dále tvrdil, že ideologie jsou přítomny všude a lze je nalézt kupříkladu ve vzdělávacím systému, umění či literatuře.

**Karel Mannheim** (1893 - 1947), německý sociolog, vytvořil jednu z prvních nemarxistických ideologických koncepcí. Na rozdíl od Marxe se Mannheim snažil o to, aby ideologie byla zbavena negativních důsledků. V díle *Ideologie a utopie* popsal ideologii jako myšlenkový systém, který slouží k uspořádání a vedení skupiny dle jejích zájmů. Mannheim rozlišoval ideologie „partikulární“ a „totální“. (Mannheim, 1991, s. 110)

- *Partikulární ideologie* - představuje názory jednotlivců nebo skupin či stran.
- *Totální ideologie* - zahrnuje jakýsi "světový názor" společenské třídy, společnosti či historické etapy.

I přes toto rozlišení Mannheim zastával názor, že všechny ideologie zkreslují, jelikož zastávají ovlivněný pohled na realitu.

V dalším období, a to zejména za studené války, ovlivnily pojem ideologie totalitní diktatorní režimy, kterými se zabývali především liberální teoretikové. Šlo především o režimy vytvořené ve fašistické Itálii, stalinském Rusku nebo nacistickém Německu. Tyto režimy charakterizoval utlačovatelský systém vládnutí. Ohledně pojmu ideologie se v této době autoři různí a začínají používat pojem ideologie značně zúženě např. **Hannah Arendtová**



(1951) nebo **J.L.Talmon** (1952). H. Arendtová tak pojmu ideologie užívá v pejorativním smyslu, jako něco co řídí, dezinterpretuje, tváří se vědecky, nutí a terorizuje. (Šaradín, 2001, s. 46) Komunismus a Fašismus jsou tomu dobrými příklady. Ideologiemi v tomto pojetí jsou tedy uzavřené systémy přiřazující si monopol na pravdu a odmítající názory konkurenční. (Šaradín, 2001, s. 89) Tímto principem mají ideologie posloužit jako nástroj poslušnosti a podřízenosti, mají tedy "totalizující" povahu. Na opačné straně poté stojí „otevřené“ systémy, jejímž představitelem je například liberalismus.

Konzervativní pojetí ideologie představil britský filozof **Michael Oakeshott** (1901 - 1990). V knize *Racionalismus v politice* (1962) popisuje Oakeshott ideologii jako abstraktní myšlenkový systém, který má společenskou realitu zjednodušit a překroutit. Ideologie tedy vysvětluje něco, co jednoduchým způsobem vysvětlit nejde. Ideologii spojoval s dogmatem a "ideologický" styl politiky proto odmítal.

Až v 60. letech se začal pojem ideologie používat velmi často a nabyl objektivní a neutrální obsah, zbaven taktéž politické zátěže. Vznikla například definice od **Martina Seligera** (1976). „*Ideologie je určitý soubor idejí, jímž si lidé stanoví, objasňující a stanovující cíle a prostředky organizovaného politického postupu bez ohledu na to, zda se tento politický postup snaží dále společenské upořádání uchovat, pozměnit, zlikvidovat nebo přetvořit.*“ (Heywood, 2008, s. 29) Takováto definice neříká o ideologii nic takového, jako že by měla být pravdivá nebo nepravdivá, špatná nebo dobrá... Tato definice říká, že může být taková i taková zároveň, tedy je dosti neutrální a všezahrnující.

V následující tabulce č. 4 (Heywood, 2008, s. 27) je zobrazen přehled názorů/pohledů na ideologii dle určitých skupin názorových zastánců.

Skupiny	Pohledy na ideologii
<i>Liberálové</i>	Vidí ideologie jako oficiálně sankcializovaný systém názorů, jakýsi monopol na pravdu. Který je často i nepravdivě označován jako vědecký. ( <i>Markantními příklady jsou fašismus, komunismus</i> ).
<i>Konzervativci</i>	Vidí ideologie jako nespolehlivé či nesprávně zpracované myšlenkové systémy. Nespolehlivé proto, jelikož jsou odtrženy od reality a tudíž si kladou nedosažitelné cíle. ( <i>Evidentní ideologie dle konzervativců jsou socialismus a liberalismus</i> ).

<i>Socialisté</i>	Marxovi následníci, považují ideologii za soubor myšlenek, které zatajují rozpor tříd ve společnosti a tím produkují tzv. falešné vědomí. ( <i>Ideologií vládnoucí třídy je liberalismus.</i> ) Později však marxisté začali na ideologii pohlížet neutrálně – jde tedy o ideje jakékoli společenské třídy, i dělnické.
<i>Fašisté</i>	Od ideologie se odvracejí, považují ji za příliš systematické chápání politiky. Preferují spíše nadšení a vůli. Vlastní ideje prezentují fašisté jako „světový názor“ nikoli jako systematickou filozofii.
<i>Ekologové</i>	Vidí všechny politické doktríny jako jakousi „superideologii“ - industrialismus. Ideologie je z jejich pohledu poznamenána humanismem a ekonomikou orientovanou na růst. ( <i>Hlavními příklady jsou socialismus a liberalismus.</i> )
<i>Náboženští fundamentalisté</i>	Dle nich jsou hlavní náboženská témata rovna ideologiím. Jsou to ideologie, jelikož jde o slova boží, která se mají podílet na změně společnosti. Opovrhují ideologiemi, které nejsou postaveny na mravní podstatě.

**Tabulka č. 4:** *Přehled pohledů na ideologii* (Heywood, 2008).

### 4.3 Ideologické rysy

Ideologie představují do určité míry ucelený systém. Pokud budeme analyzovat strukturu tohoto pojmu, lze v něm identifikovat tři relativně samostatné složky. První z nich je světónázorová vrstva. Ta obsahuje ideje o obecné povaze skutečnosti. Další vrstva se nazývá hodnotová - obsahující základní hodnoty. Poslední vrstvou, kterou lze v ideologiích identifikovat, je vrstva zaměřující se na normy a cíle. Všechny tři roviny se v realitě prolínají, vzájemně se ovlivňují a prolínají. (Prorok, 1998, s. 51) Na základě této skutečnosti můžeme ideologie definovat a popsat jejich charakter.

Můžeme je definovat následovně: „*Provázaný soubor idejí, které se stávají základem organizovaného politického postupu, ať už má tento postup stávající systém zachovat, pozměnit nebo svrhnout.*“ (Heywood, 2008, s. 29)

Každá ideologie tedy:

- Zhodnocuje stávající uspořádání. (*Obvykle pomocí nějakého světonázoru.*)
- Předkládá vizi budoucí společnosti. (*Jak by se měla společnost proměnit.*)
- Jak se politická změna provede. (*Jak se ze stávajícího stavu dostaneme do stavu plánovaného.*)

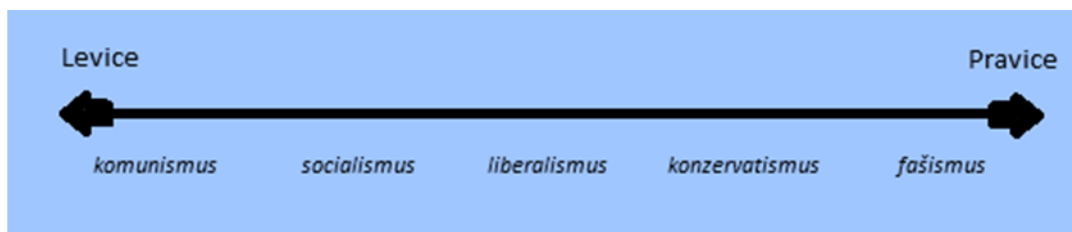
Ideologie mají **deskriptivní charakter**, jelikož jednotlivcům ukazují to, jak jejich společnost funguje. Z obecného pohledu se dá pak říci, že představují celkový pohled na svět. Z jiného pohledu mají ideologie **emocionální charakter**, jsou nositeli nadějí či obav.

Ideologie hodnotí jak současný stav, tak dávají najevo tužbu po stavu budoucím. Řeší tedy jak fakta, tak budoucí hodnoty. Je tedy vidět, že neexistuje jasná hranice mezi ideologií a vědou. Na ideologii je třeba pohlížet jako na určitý soubor teorií, principů, východisek snů a tužeb, jejíž snahou je vysvětlit proces strukturovaného zkoumání. Do ideologie vstupuje vždy jak myšlení, tak činy.

## 4.4 Nové ideologie versus staré

V 60. letech 20. století se ideologická transformace velmi zrychlila. Zrodily se první konkurenční ideologie, šlo o tzv. „klasické“ ideologické proudy - socialismus, liberalismus, konzervatismus. Všechny tyto klasické ideologie si kladly za cíl vytvářet nově rodící se industriální společnost. (Šaradín, 2001, s. 66)

Každá ze zmíněných ideologií začala být spojována s konkrétní společenskou třídou a vrstvou (konzervatismus - šlechta, liberalismus - střední třída, socialismus - dělnická třída). Politické ideologie byly zaměřeny na ekonomiku, v této době si konkuroval kapitalismus a socialismus. Výrazem tohoto dělení bylo rozdělení na levici a pravici, které pochází z dob francouzské revoluce. Rozdělení pravice vs. levice je vidno z obrázku č. 2 - *lineární spektrum*.

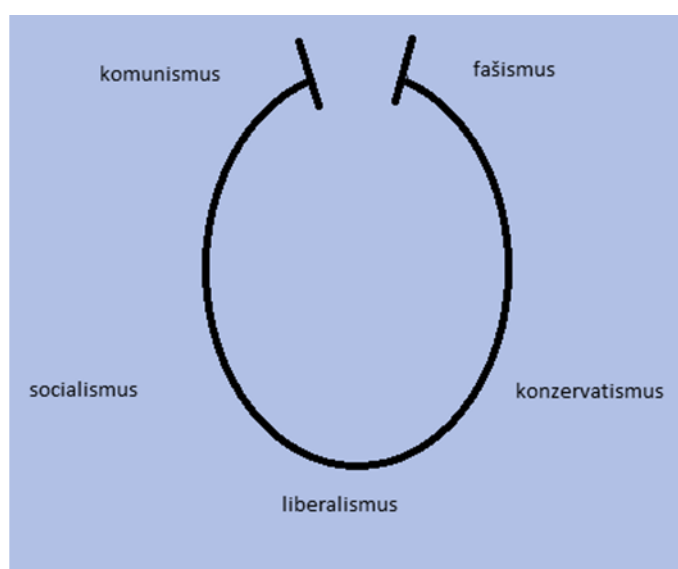


**Obrázek č. 2:** *Lineární spektrum* (Heywood, 2008).

V době studené války (1945 - 1990) proti sobě stál kapitalistický západ a komunistický východ. Obecněji lze říci, že zastánci politických levicových idejí odmítali kapitalismus. Naopak pravicoví zastánci hájili kapitalismus a přáli si jeho rozšíření i do ostatních zemí.

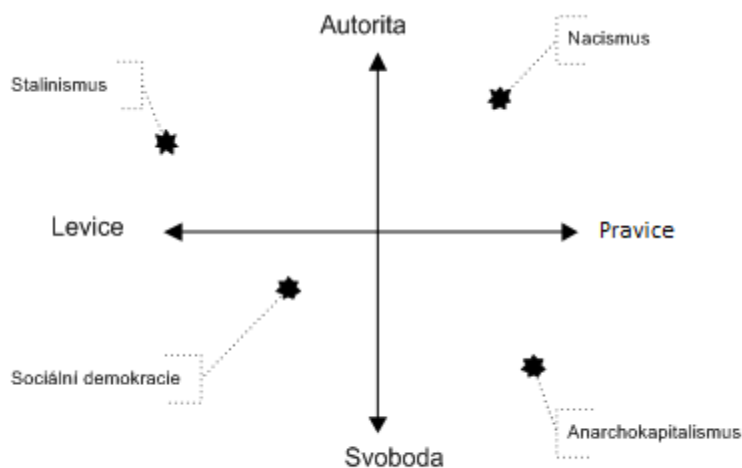
Nástup fašismu ještě zostřil hranu „radikální pravice“, jelikož výrazně bojoval proti komunismu a byl konzervativnější než sám konzervatismus. Nicméně některé fašistické názory měly i levicový nádech, jelikož kritizovaly kapitalismus.

Někdy v 50. letech se začalo používat jiné než lineární spektrum, jelikož naznačovalo blízkost totalitních režimů a vzdálenost od demokratických názorů socialismu, liberalismu a konzervatismu. (Danics, 2005) Nové schéma je nakresleno na obrázku č. 3 - *podkovovité politické spektrum*.



**Obrázek č. 3:** *Podkovovité politické spektrum* (Heywood, 2008).

**Hans Eysenck** (1916 - 1997) přišel s dalším schématem, které vycházelo z lineárního spektra a mělo za úkol ještě dokonaleji zobrazit politické postoje ideologií v závislosti na levici/pravici a také na autoritě/svobodě. Schéma je znázorněno na obrázku č. 4.



**Obrázek č. 4:** Schéma ideologií podle H. Eysencka (Heywood, 2008).

Žádné z výše uvedených schémat není dokonalé a všezastřešující, jelikož každé z nich pohlíží na problematiku pouze z určitého směru a nezahrnuje celou multidimenzionalitu šíře ideologií.

Po 60. letech se některé z klasických ideologií proměňují, ale také vznikají ideologie nové. (Šaradín, 2001, s. 60 – 61)

Následující tabulka č. 5 zobrazující klasické vs. nové ideologie.

„Klasické ideologie“	„Nové ideologie“
Liberalismus	Feminismus
Konzervatismus	Ekologismus
Socialismus	Náboženský fundamentalismus
Nacionalismus	Multikulturalismus
Fašismus	-

**Tabulka č. 5:** Souhrnná tabulka ideologií (Heywood, 2008).

Nejpodstatnější ideologie, která musí být blíže rozebrána v rámci teoretické části, je ideologie nacismu, jelikož na této ideologii jsou postavena analytická šetření praktické části. Proto následující kapitola 4.5 objasní ideologii blíže.

## 4.5 Blíže k nacismu

Pojem **nacismus** pochází z německého *Nationalsozialismus*. U nás se však můžeme setkat spíše se slovním spojením „nacionální socialismus“. V rámci nacistické ideologie nešlo však pouze o nacismus a socialismus, ale také o antisemitismus, pangermanismus a teorii darwinismu. Pangermanismus, jinými slovy všenněmectví - světová nadvláda Němců, je ideologie, kterou prosazoval Adolf Hitler. Darwinismem je pak myšlena teorie Charlese Darwina, která se zabývá přirozeným výběrem; nacisté si však tuto teorii přizpůsobili svým potřebám. Tím pak mohli hájit své rasistické tužby, vyhlazování lidí neárijské rasy. F. Bedürftig shrnul pět bodů vztahujících se k nacismu (Bedürftig, 2004, s. 283):

- *Rasismus;*
- *Antisemitismus;*
- *Antikomunismus;*
- *Militarismus a imperialismus;*
- *Antiliberalismus a antiparlamentarismus.*

Nicméně pojem nacismus vznikl ve 20. - 30. letech 20. století v Německu. Nacismus můžeme také chápat jako jistý typ či formu fašismu. Od původního (italského) fašismu se liší zejména svou rasovou teorií - nadřazenost árijské rasy (O'Sullivan, 1995). Původ nacionálního socialismu můžeme také hledat v názvu *Národně socialistické německé dělnické strany* (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei) nosící zkratku NSDAP. Strana NSDAP byla založena 24. 2. 1920. Do vědomí široké veřejnosti však vstoupila až v roce 1921, kdy byl přednesen její dvacetí pěti bodový dlouhý program obratným řečníkem Adolfem Hitlerem. Propagandu strany mimo jiné doprovázely také noviny *Völkischer Beobachter* (Lidový pozorovatel), které nejprve vycházely týdně a od 8. 2. 1923 dokonce denně (Zitelmann, 1993, s. 22).

Jednou z velmi významných snah Adolfa Hitlera, kterou chtěl získat moc, byl puč v Měš-

ťanském pivovaru (*Hitlerputch*). Tento pivní puč byl však neúspěšný a Hitler byl odsouzen na 5 let vězení, odpykal si však pouze 9 měsíců. Během vězeňských let sepsal své nejznámější dílo *Mein Kampf* (Zitelmann, 1993, s. 117).

V předchozím textu je popsán základní charakter nacismu a první kroky vzestupu Adolfa Hitlera k moci, avšak co je to ta „nacistická ideologie“?

## 4.6 Nacistická ideologie

Vše bylo postaveno na představě o nadřazenosti německé rasy nad ostatními národy. Němci v této době, ve svém jednání, odkazují na tradice evropského rasismu<sup>1</sup> a také antisemitismu. Němci ukazovali na potřebu rasové hygieny, i když tyto potřeby vycházely z pseudovědeckých teorií. Židé byli shledáni za největšího protivníka tehdejšího nacistického světa, jelikož byli označeni za podřazený národ. Byli také chápáni jako netvůrcí, neschopný národ parazitující na árijských národech. V nacistických očích prý Židé stáli za bolševickou revolucí v Rusku a pomohli tak k zotročení ruského národa, stáli za lichvou, alkoholismem a prostitucí.

Podle nacistického rasového myšlení - jejich světonázoru, byla německá rasa oprávněna k nadvládě, jelikož Němci byli ztělesněním odvahy, mužnosti a jiných vysněných vlastností.

Mnoho vědců podlehl tomuto smýšlení a snažili se tyto skutečnosti doložit výzkumy. V tomto období vzniklo mnoho metod a porovnání, jak poznat árijskou rasu od ras ostatních, především rasy židovské. Příkladem může být měření lebečního indexu<sup>2</sup>, avšak ani tato metoda nebyla shledána za prokazatelnou (Nacistická ideologie, 2011). Nacisté se v podstatě přikláněli k darwinismu, o kterém bylo psáno již v předchozí kapitole 4.6. Předpokládali, že přežívají jen ty druhy organismů, které jsou přizpůsobivější. Tuto myšlenku přenesli na národy, a tedy tvrdili, že v celém světě probíhá neustálý boj o život. Boj mezi národem árijským a židovským musí vyhrát rasa čistě německá. Myšlenku o nadřazenosti zveřejnil Adolf Hitler ve své knize *Mein Kampf*, ve které píše o potřebě vytvořit životní

---

<sup>1</sup> Rasismus v Evropě vznikl někdy v druhé polovině 19. století.

<sup>2</sup> Jednalo se o měření sklonu lebky, jelikož se předpokládalo, že Židé mají méně příkrý.

prostor<sup>3</sup> pro svůj národ. Ten získá po zlikvidování Židů; vznikne tak neporazitelná říše, v které budou vzkvétat vlastnosti árijské rasy (Ptáčnicková, 2010).

Nacisté spolu s nacionalisty a antisemitisty sdíleli myšlenku o tom, že národ je jako organismus, který je potřeba léčit a zbavovat škodlivých parazitů. Do role lékaře se postavili nacisté s tím, že zbaví národ všech rozkladných prvků a odstraní židovský negativní vliv na společnost.

Vzkvétání nacismu bylo také způsobeno tím, že po 1. sv. válce, kdy země byla postižena ekonomickou krizí, vše bylo přičítáno na vrub levice a Židů. Jak bylo již zmíněno, Židé prý stáli za bolševickou revolucí a prý usilovali o rozšíření revoluce i do Německa. Židé byli dále také odsouzeni za vytvoření demokratického systému tzv. Výmarské republiky<sup>4</sup>. Židovskému národu také nepříspělo šíření knih jako: *Protokoly sionských mudrců*, byl to podvrh, který popisoval židovské spiknutí, které zamýšlelo židovské panství a nadvládu nad všemi ostatními národy (Jäckel, 1999).

NSDAP ve svém programu navíc požadovala zrušení smluv z Versailles a přičlenění všech Němců k rozšiřujícímu se Německu. Program NSDAP vyžaduje, aby občany Německa mohli být pouze tzv. *Volksgenossen* - soukmenovci, Němci s „německou krví“. Židé tedy mohli v Německu nadále pobývat, ale kdykoli mohli být vypovězeni (Jäckel, 1999).

## 4.7 Závěr kapitoly

V této kapitole jsme se zaměřili na představení problematiky ideologií. Ideologii považujeme za soustavu idejí, teorií a názorů, které tvoří ucelený a obecný výklad člověka, ze kterého má vycházet politický program. Za pomoci odborné literatury, zejména A. Heywooda - Politické ideologie, jsme přiblížili základní rysy a koncept ideologií. Je zde nastíněn také historický vývoj této problematiky. Největší důraz však kladu především na zobrazení přehledů názorů/pohledů na ideologii dle určitých skupin názorových zastánců, který nalezneme v tabulce č. 4. A to především z toho důvodu, že z těchto skupin v pozdějších letech vycházejí ideologie „nové“. Na porozumění ideologii nacismu jsou

---

<sup>3</sup> Životní prostor, v německém originálu *Lebensraum*.

<sup>4</sup> Označení pro historický stát Německa po pádu monarchií v Německu v roce 1918 až do nástupu nacistů k moci v roce 1933. *Jednalo se o republikánský spolkový státní útvar s demokratickou spolkovou ústavou.*



postavena analytická šetření praktické části, a tak je této problematice věnována větší pozornost. Pojem nacismus je spojen se světovou nadvládou Němců a postavou Adolfa Hitlera. Vše, co se nějakým způsobem dotýkalo představy o nadřazenosti německé rasy nad ostatními národy, je označováno za „nacistickou ideologii“.

## 5 Projevy vlastenectví a nacionalismu

Vzhledem k tomu, že v praktické části této práce pracuji s pojmem vlastenectví, zařazuji tuto problematiku i do části teoretické. Považuji za důležité věnovat se spolu s problematikou vzdáleného nacismus také postojům, které mohou být nám i žákům bližší. Prostřednictvím pojmů vlastenectví a nacionalismus chci ve výzkumném šetření postupně dospět k pojmu nacismus. Jak už jsem jednou zmínila, odstoupení od tématu nacismu směrem k vlastenectví bylo záměrné. Tento postup jsem zvolila, abych zjistila, zda si žáci uvědomují jisté spojitosti mezi těmito dvěma pojmy a jejich rizika a abych se přiblížila porozuměním žáků. Nejprve zjistit, jak žáci pojmu vlastenectví rozumí, co si pod ním představují, jak se u nich projevuje a zda podle žáků pojem vlastenectví může v sobě skrývat i nějaké riziko.

Propojení témat „vlastenectví“ a „nacionalismus“ je sporné. Z tohoto důvodu se pozastavíme a vysvětlíme si nejprve slova vlast a národ, z kterých tyto pojmy etymologicky vychází.

*Vlast* (starším označením *otčina*) je označením země narození, ke které cítíme sympatie a chováme ji v jisté úctě. Latinské slovo „*patria*“ – „otčina“ dalo vzniknout slovu *patriot* a *patriotismus*, které zdůrazňuje lásku ke své zemi až po její vynášení nad jiné, což je znakem nacionalistických radikálů. Pokud jde o *národ*, tak přesná a všeobecně uznávaná definice tohoto pojmu neexistuje, protože každý autor, který se touto problematikou zabíral, chápal tímto pojmem něco poněkud odlišného. Sám pojem *národ* pochází ze společného latinského kořene „*natio*“, ale překlady do jednotlivých jazyků v odlišných politických a sociálních podmínkách mu daly poněkud odlišný význam. Miroslav Hroch ve své knize *Pohledy na národ a nacionalismus* píše: „*Je důležité upozornit na rozdílné chápání termínu v angličtině, francouzštině a němčině.*“ (Hroch, 2003, s. 11) V angličtině v 18. století označoval termín „*nation*“ všechny obyvatele, kteří žijí pod stejnou vládou (resp. panovníkem) a řídí se shodnými zákony. Ve Francii v prvním vydání *Grande Encyclopédie* byla charakterizována „*la nation*“ obdobně jako v angličtině, avšak již v dalším vydání byl k této charakteristice připojen také společný jazyk. V německé jazykové tradici byla *Nation* spojována především s kulturou a jazykem, případně i společnou minulostí. Specifickou potíží bylo, že se tento překlad z latiny částečně překrýval s tradičním německým termínem *Volk*. Náhled na národ vyjadřuje také tato definice: „*Národ je duše, duchovní princip.*“ (Hroch, 2003, s. 33) Jsou to všechny aspekty, tzn.

rasa<sup>5</sup>, jazyk, kultura; které řídí člověk a jeho vůle, chtění žít tam, kde žije, vnímat historii národa jako svoji historii, sdílet s ostatními problémy současnosti i naděje do budoucna.

P. Nesvadba chápe národ jako „*společenství lidí sdílejících společný jazyk, společné dějiny, zvyklosti a tradice, společné povědomí (rozpoznávají tedy své společné zájmy, mezi nimiž na prvním místě je národní stát), někdy též společné území a hospodářské poměry.*“ (Nesvadba, 1999, s. 67) Podobnou definici nabízí Ernest Gellner, který rozhodující úlohu při vzniku národa přiznává také člověku a jeho chování. „*Dva lidé patří ke stejnému národu, když sdílejí stejnou kulturu, přičemž kultura znamená soubor myšlenek a znaků a představ a způsobů chování a dorozumívání.*“ (Gellner, 2003, s. 18) Tato definice sice uvádí jako znak národa kulturu, ale nevysvětluje situace, kdy lidé spolu žili na stejném místě, měli stejné zájmy, stejný jazyk, společnou historii a hlásili se každý k jinému národu. Podle mého názoru daleko lépe vystihuje podstatu vzniku národa jeho druhá definice, která zní takto: „*Dva lidé patří ke stejnému národu, když uznají jeden druhého za náležejícího ke stejnému národu. Neboli, člověk dělá národy.*“ (Gellner, 2003, s. 18) Nicméně výše uvedené definice vycházejí z toho, že národ vytvářejí lidé.

Z těchto definic také můžeme říci, že národ je chápán jako jakási kulturní jednotka, seskupení lidí spojených sdílenými hodnotami a tradicemi. Typickým příkladem je společný jazyk, náboženství a historie. Můžeme také říci, že národ obvykle obývá stejné geografické území. Avšak měli bychom si uvědomit, že ani jeden z uvedených rysů není nezbytně nutný a určující. Jelikož existují národy bez společného jazyka, jako jsou například Švýcaři. Stejně jako lidé mluvící stejným jazykem a vnímající se jako příslušníci jiného národa (Američané, Angličané, Australané atd.). Můžeme také hovořit o národech, které nemají společné území (po většinu historie Židé) nebo náboženství (Němci rozdělení na protestanty a katolíky).

V. Macura pracuje s pojmem národ ve smyslu „neodvolatelného jevu“. „*Do národa jsme byli zrozeni a není jednoduché toto osobní pouto zrušit vlastním rozhodnutím.*“ (Macura, 1998, s. 61-62) V tomto nalezneme zásadní rozdíl oproti definicím národa výše uvedeným, neboť národ se stává neodvolatelným, nikoliv pouze věcí osobního rozhodnutí.

---

<sup>5</sup> Označuje nejenom hlavní etnické skupiny, jako jsou *evropská* („bílá“ rasa), *mongoloidní* („žlutá“ rasa), *africká* („černá“ rasa), „*červená*“ indiánská rasa, ale také skupiny, které jsou méně rozlišitelné jako například Židé, cikáni atd. (Madsen, 1966, s. 217)

## 5.1 Historický exkurs

Patriotismus<sup>6</sup> je charakterizován jako společensko-politický postoj vycházející z emotivního kladného a podpůrného postoje jednotlivců či skupin k národu, národnímu státu, oblasti či k městu. Pochází z latinského slova „*patrimonium*“, znamenajícího otcovský majetek, dědičné jmění, dědictví. Dále pak „*patrius*“ latinsky znamená po otci zděděný, „*patria*“ je otcovská země. Vlastenectví tak vychází z pojmu vlast, kdy poukazuje zejména na lásku k vlasti, vystupuje zde hrdost na její úspěchy a kulturu. Pro vlastenectví je příznačná maximální identifikace se zemí či národem, k němuž člověk patří, tedy kde se člověk narodil nebo kde žije, kdy je ochoten pro toto společenství něco udělat bez ohledu na osobní prospěch. Na rozdíl od nacionalismu si vlastenectví zachovává úctu k jiným zemím a národům. Vlastenectví bývalo i zemské, ale během 19. století dochází k utváření pojmu národ, národní identita a národní vlastenectví. (Hroch, 1999)

Pojem nacionalismus je mnohem mladší. Je odvozen z latinského „*natio*“, což znamená národ, kmen, narození. Nejdůležitějšími prvky, které jej charakterizují, jsou stejnorodost, gramotnost a anonymita. Myšlenka nacionalismu se poprvé v plné míře projevila ve Francouzské revoluci, v 2. polovině 18. století. (Gellner, 2003, s. 84-85) V devatenáctém století usiloval nacionalismus o ustanovení samostatných národních států. S příchodem 19. století tak začíná věk moderního nacionalismu.

Pozastavme se u pěti etap nacionalismu, které uvádí Gellner (2003, s. 53). Přibližují nám vývoj moderního nacionalismu. První etapu představuje Vídeňský kongres, probíhající v letech 1814 - 1815, který usiloval o potlačení revoluce a národního hnutí v Evropě. Poté přichází druhá Gellnerova etapa nacionalismu, a to období iredentismu. Jedná se o politickou ideologii usilující o připojení části jiného státu s vlastní národnostní menšinou. Po první světové válce dominoval nacionalismus nově etablovaných států. Období mezi dvěma světovými válkami určuje Gellner za třetí období nacionalismu, ve kterém hrál určující roli prezident Wilson. Jeho mírový projekt byl koncipován tak, aby žádná z mocností nenabyla rozhodující převahy, založen na kritériích demokracie, kolektivní bezpečnosti a sebeurčení. Nový systém států byl sice založen na národnostním principu, ale byly malé a poměrně slabé s mnoha menšinami. Neodolaly náporu totalitárních a autoritativních ideologií. Velká hospodářská krize 30. let byla živnou půdou pro rozvoj fašismu a nacismu.

---

<sup>6</sup> *Patriotismus* lze ztotožňovat s českým výrazem *vlastenectví*.

Právě čtvrté období nacionalismu spojuje Gellner (2003, s. 62 - 63) s nacismem a pojmenovává ho „*Nacht und Nebel*“. Jedná se především o 30. a 40. léta 20. století. Tato etapa je především spojena s nástupem Hitlera, který vycházel z bezohledného rasismu, Němci jako nadřazená árijská rasa měli prý plné právo podrobit si ostatní méněcenné národy a vládnout světu. Za to, že k tomu ještě nedošlo, byli podle Hitlera odpovědní Židé, komunisté a diktát versailleské mírové smlouvy, to byli údajně viníci německého národního neštěstí, včetně hospodářské krize. Hitler byl prý povolán osobně k obnově Německa. Po druhé světové válce ztratil nacionalismus do značné míry význam jako politická ideologie. Pátou etapou nacionalismu podle Gellnera je proces globalizace (2003, s. 64).

Nacionalismus tak pokládáme za ideologii, týkající se celých společenských skupin, která nadřazuje vlastní národ, jeho vlastnosti a zájmy nad zájmy všech ostatních. Vedle vlastenectví je nacionalismus spojován zejména s dějinnou, politickou úlohou národa. Zaměřuje se na ty, kdo jsou vně národa. Naopak vlastenectví znamená pozitivní vztah k vlasti – k zemi, podstatou vlastenectví je také tolerance a respekt k ostatním národům.

## 5.2 Problematika negativního vymezení nacionalismu

Ve veřejném mínění je nacionalismus ve srovnání s vlastenectvím chápán především negativně. Převládá zde myšlenka o určité národní nadřazenosti a výlučnosti; u vlastenectví naopak vstupuje do popředí zejména láska k vlasti, s jistou tolerancí vůči jiným národům.

V souvislosti s negativním vymezením pojmu nacionalismus považuji za důležité zmínit myšlenky E. Gellnera (2003), který je zastáncem toho, že nacionalismus vytváří národ a ne naopak. Často tím nacionalismus patří k obecným pojmům, probíraným spolu s etnickými problémy, občanstvím, národem a národním státem. Ernest Gellner se také zabývá různými kombinacemi různých prvků, což nazývá typologie nacionalismu a které zásadním způsobem vstupují do vytváření moderní společnosti. Činiteli jsou moc, přístup k výchově a životaschopné vysoké kultuře a kultura samotná, její stejnost nebo rozdílnost. Autor E. Gellner upozorňuje také na problémy, které nenastávají tam, kde je kultura stejná, ale ve společnostech, kde jsou kultury odlišné. Jednotlivé rozdíly v kultuře mohou být nacionalismem jednoduše využity a také zneužity. Jde o to v pravou chvíli přesvědčit lidi, že jsou výjimeční a je s nimi nespravedlivě zacházeno a viníkem jsou samozřejmě příslušníci jiné

kultury a jiného národa. Z tohoto důvodu Gellner tvrdí, že: „*Je to nacionalismus, který plodí národy, nikoli obráceně.*“ (Gellner, 2003, s. 67)

Negativní vymezení nacionalismu nejčastěji vychází z německé podoby, která se vyznačovala vyvyšováním německé rasy a vyhlašováním německých práv na „životní prostor“, s právem na podmanění tzv. méněcenných národů. Nejedná se však o povahu nacionalismu, ale o jeho kombinaci především spolu se socialismem, fašismem a rasismem.

### 5.3 Závěr kapitoly

Pojmy vlastenectví a nacionalismus v sobě nesou stopy minulosti; setkáváme se s nimi zejména v historických událostech, ale i v nevšedních dnech poukazujících opět na minulost a i při různých příležitostech, ve kterých chceme vyjádřit svoji lásku, úctu k národu, událostem či osobnostem, jež jsou s národem nějak výjimečně spojeny. Významy obou termínů by však neměly být zaměňovány. Špatná zkušenost minulých let spojená s nacionalismem v podobě válek a ztrát lidských životů by měla být výstrahou nejen pro přítomnost, ale i budoucnost. Uvědomění si vlastenectví je naopak výzvou pro dnešní i budoucí generaci.

## 6 Výzkumná sdělení zabývající se politickým myšlením žáků

Vzhledem k tomu, že se v práci zabývám politickými otázkami kvůli vzdělávání žáků 2. stupně ZŠ, je logické, že chci zjistit, jak dochází k žakovskému porozumění politickému životu a jak se vyvíjí. V této kapitole proto zmapuji současná výzkumná sdělení zabývající se vývojem politického myšlení žáků. Stručně představím některé publikace českých a zahraničních autorů, dále popíši aktivity organizací i mezinárodních výzkumů, které se politickým myšlením žáků zabývají.

### 6.1 Politické vzdělávání versus politické myšlení žáků

Mezi pojmy „politické vzdělávání“ a „politické myšlení žáků“ existuje v rovině terminologické určitá souvislost a vzájemná propojenost; zároveň však v žádné literatuře nejsou tyto pojmy chápány jednotně. Pod pojmem „politického myšlení žáků“ si představujeme (zároveň s nimi pracuji i v této práci) tyto koncepty – žák dovede rozlišovat různé role a vzájemné vztahy státu a občanské společnosti ve veřejném prostoru. Dále bych upozornila na to, že mnohé z konceptů najdeme v RVP ZV, kde je tato problematika spojována především s tématem demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů.

„Politické vzdělávání“ je podle Průchy (Pedagogický slovník, 2009) součástí výchovy k občanství a je zaměnitelné s pojmem politická výchova. Rozdíl tak mezi výchovou a vzděláváním není v kontextu této problematiky jasný. V současné době se touto problematikou zabývá spousta odborníků; co vše je považováno za občanské vzdělávání, však není nikdo schopen srozumitelně a jasně představit. Celou situaci ještě více komplikuje zahraniční literatura, která v této souvislosti uvádí ještě pojem „výchova k občanství“ (Piřha, 1992). Podle Piřhy vytváří výchova k občanství určitou představu o světě, určitý ucelený náhled na život. Cílem je u žáků utvářet hodnoty a postoje, které sdílí demokratická společnost, rozvíjet schopnost žít ve společnosti a plnit role občana a vybavit mladé lidi příslušnými znalostmi. U nás se s výše uvedenou problematikou politického vzdělávání a myšlení žáků setkáme nejvíce v českých kurikulárních dokumentech v průřezovém tématu Výchova demokratického občana, kde dochází k propojení obsahu těchto pojmů. Přes různorodost pojmů a jejich nevyjasněnost se domnívám, že politické a občanské vzdělávání

mají společný cíl – nejen přinést žákům nové informace, ale především formovat jejich postoje, integrovat poznatky z jiných předmětů do celku vzdělanosti a především propojovat život ve škole s životem mimo ni.

V práci používám ve stejném významu pojem politické vzdělávání a politická výchova, oba jako součást občanského vzdělávání zahrnující politické myšlení žáků.

## 6.2 Přehled literatury, výzkumů a organizací zabývajících se politickým myšlením žáků

Publikace českých i zahraničních autorů se zabývají výzkumy vedoucí k zefektivnění politického vzdělávání žáků. V této kapitole bude proto hlavní náplní stručné představení literatury a aktivit jednotlivých organizací, které se zaměřují na tvorbu materiálů pro občanské vzdělávání a pořádají kurzy a semináře pro žáky i učitele.

### 6.2.1 Zahraniční literatura

Jsem si vědoma toho, že výsledky zahraničních výzkumů ani doporučení zahraničních odborníků nelze jednoduše vztáhnout na české žáky a na české školy samotné. Domnívám se však, že nás myšlenky a poznatky zahraničních autorů mohou v mnohém obohatit. Zahraniční literaturou se také zabývám z toho důvodu, že publikací zabývajících se problematikou politického myšlení žáků není v českém prostředí mnoho. Získané informace budou využity v praktické části, zejména v závěrečné kapitole, kde nabídnu podněty ke zkvalitnění výukového programu Památníku Lidice a k zefektivnění výuky předmětu občanská výchova na základních školách.

Příkladem zahraničního výzkumu na obdobné téma je práce angličana Dona Roweho z Londýna z roku 2005. Jeho dílem je studie s názvem „*The Development of Political thinking in School Students: An English Perspective*“, volně by se dal název této studie přeložit jako „*Vývoj politického myšlení žáků: anglické hledisko*“. Rowe v první části své práce poukazuje na výzkumy vzniklé v Anglii na téma politického porozumění u žáků základních škol. Zmiňuje například studii Roberta Stradlinga již z roku 1977, který se zaměřil na rozsáhlou studii studentského porozumění politiky u čtyř tisíc žáků ve věku 15 až 16



let. *Stradling* se ve své dlouholeté práci zaměřil na komplexitu, díval se na různá hlediska a zjišťoval různé faktory. Mimo jiné zjistil, že drtivá většina zkoumaných žáků zná dva nejvýznamnější politiky současných vedoucích stran v Anglii, ale znalosti ostatních politiků jsou u žáků velmi chudé. Znalost parlamentu v širším pochopení žáci znali, avšak jen 10% rozumí rozdílům mezi parlamentem a vládou. Rowe zmiňuje i další studie, například Kohlberg (1987), Gibbs (1992), aj. V druhé části je popsána vlastní studie. Rowe sledoval u sta anglických studentů, ve věku 12 až 14 let, různé typy myšlení a politického porozumění. Zjistil, že odpovědi ze všech zkoumaných ročníků jsou rovnoměrně rozloženy v celém vzorku. Tvrdí, že je to způsobeno obdobným vzděláváním a sledováním sdělovacích prostředků v podobné míře pro sledovanou věkovou skupinu. (Rowe, 2005)

Dle mého názoru je Roweho výzkum vcelku propracovaný, i když zdánlivě nepřináší ohromující výsledky. V první části zkoumá obdobné výzkumy a v závěru se snaží o porovnání svého s výzkumy z minulých let, v tom spočívá největší přínos této studie.

Za velmi přínosnou zahraniční literaturu týkající se naší problematiky považuji německé dílo „*Handbuch politische Bildung*“ z roku 2007 od autora Wolfganga Sander. V této knize najdeme základní informace o teorii a praxi politického vzdělávání. Získané poznatky, zejména z páté kapitoly – ve volném překladu „*Metody a média občanské výchovy*“, jsou využity v praktické části této diplomové práce. W. Sander a autoři jednotlivých článků upozorňují především učitele občanské výchovy na nezbytné využívání a střídání nejrozličnějších výukových metod. Za vhodné metody označují rozhovory, analýzy textů, práci s obrázky, fotografiemi, ale také kreslení, karikatury, hry, výzkumy, studijní výlety, exkurze, projekty, workshopy aj. (Sander, 2007)

Zahraniční výzkum vztahující se k představám adolescentů o společnosti a sociálních otázkách je americká analýza s názvem „*Adolescent's Ideas about Citizenship and Democracy*“. Tato studie byla představena na symposiu Education for Citizenship v USA v roce 1995. Hlavní otázky výzkumu byly následující: „*Jak studenti rozumí politickým strukturám jako je demokracie? Jaké mají představy o občanství? A jaké mají postoje k vlastenectví a občanství?*“ V první části výzkumu jsou nejprve uvedeny studie z minulých let, jako například výzkum zabývající se stádií vývoje politického myšlení - Connell(1971); Adelson & O'Neil (1966). Adelson a O'Neil zjistili, že se američtí žáci během docházky do sekundární školy (11-18 let) posouvají od egocentrického pohledu na politiku (patnáctiletí) k abstraktnějšímu pojetí (starší patnácti let). Tento posun je však ztěžován nedostatečnými

politickými znalostmi žáků. Až ve věku osmnácti let mají žáci více znalostí a jsou schopni tyto znalosti integrovat do určitého politického myšlení, zahrnující určité představy o právech a povinnostech občanů. V druhé části studie je představena metoda (dotazníkové šetření) a vzorek vlastního výzkumu. Vzorek představoval 539 středoškoláků (277 třináctiletých, 262 šestnáctiletých; 265 dívek, 274 chlapců) z deseti škol ze Sydney a Perthu. Dotazník sestával z řady tvrzení, na něž žáci odpovídali na škále Likertova typu (řazení dle důležitosti, souhlasu). Z hlediska pojetí demokracie byla žákům položena otázka: „*Co pro vás znamená demokracie?*“. Při analýze bylo zjišťováno, kolik myšlenek studenti uvedli, a jaké typy odpovědí uváděli. Vznikly tak zjednodušené 4 kategorie - zastupitelná vláda (40% odpovědí), svoboda (31% odpovědí), jiné (15% odpovědí), neví (14% odpovědí).

Předností této studie je dle mého názoru taktéž srovnání předešlých výzkumů s výzkumem vlastním, popřípadě rozšíření výzkumů z minulých let, na které tento výzkum navázal.

### 6.2.2 Mezinárodní výzkum

Mezinárodní studie občanské výchovy - *International Civic and Citizenship Education Study* (dále jen ICCS) proběhla v roce 2009 v 38 zemích celého světa pod záštitou *Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Mezinárodní studie ICCS je významné mezinárodní šetření zaměřené na občanské znalosti, postoje a chování žáků, kterého se zúčastnili i čeští žáci. Studie zjišťovala, do jaké míry jsou čtrnáctiletí studenti připraveni na přijetí role občana a jaký vliv má na tuto připravenost školní vzdělávání. Celkem byly vyhodnoceny znalosti, názory a postoje přibližně sto čtyřiceti tisíc žáků ze třiceti osmi zemí celého světa. V České republice byl výzkum realizován Ústavem pro informace ve vzdělávání (ÚIV) a účastnilo se jej více než 4 600 žáků 8. ročníku a 1 600 učitelů ze 147 škol náhodně vybraných z databáze všech škol (Soukup a kol., 2010, s. 3). Již v roce 1999 se v ČR prostřednictvím ÚIV uskutečnil velmi podobný výzkum – *IEA CIVED (Civic Education Study)*, takže výsledky z dotazníkového výzkumu z roku 2009 přinesly kromě možnosti mezinárodního srovnání českých žáků, také příležitost porovnat výsledky žáků stejného věku s časovým odstupem deseti let. Znalosti a dovednosti žáků byly zjišťovány pomocí žákovských testů, které lze přiřadit ke čtyřem testovaným oblastem – občanská společnost a systémy, občanské principy, občanská angažovanost a občanská identita. Za každou oblast byla zkonstruována znalostní škála, která umožňuje srovnání mezi

pohlavími, typem a velikostí školy, dále velikostí třídy, zaměstnaneckého statusu rodičů i mezi jednotlivými kraji ČR. Při vyplňování vědomostního testu prokázali čeští žáci nadprůměrné znalosti. Svým výkonem 510 bodů se tak zařadili na 18. místo ze 36 zemí<sup>7</sup> za Slovinsko, Norsko a Belgie (mezinárodní průměr činil 500 bodů). Přesto se tento výsledek ve srovnání s výzkumem z roku 1999 ukázal být výrazným poklesem, a to o celých deset bodů. Podprůměrných hodnot z mezinárodního srovnání dosáhli čeští žáci v otázce důvěry ve vybrané instituce. Nejmenší důvěru projeví žáci politickým stranám (28%) a parlamentu (33%). Dále se ukázalo, že se čeští žáci stejně jako žáci jiných zemí neplánují aktivně zapojovat do politického dění. Z výzkumného šetření se také potvrdila nedůvěra v politický systém – jen 38% žáků si myslí, že v ČR funguje dobře. Z výsledků při porovnání vyplynulo, že s ostatními zeměmi je míra účasti a predispozic českých žáků pro občanský a politický život v porovnání s mezinárodním kontextem o něco nižší. Za zajímavé zjištění považují také to, že „*budoucí politickou a volební angažovanost pozitivně ovlivňuje školní i rodinné prostředí, které utváří demokratické postoje a podporuje občanské znalosti žáků a zájem o politická a sociální témata*” (Soukup a kol., 2010, s. 163).

### 6.2.3 Organizace realizující občanské vzdělávání v ČR

Za přínosné považují představení činností jednotlivých organizací, které se politickému a občanskému vzdělávání žáků v České republice věnují.

Významnou organizací je Centrum občanského vzdělávání (COV), jehož posláním je podporovat občany všech věkových kategorií, aby se lépe orientovali ve veřejném prostoru a účinněji se zapojovali do občanského života. Centrum občanského vzdělávání vzniklo v roce 2010 za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Je pracovištěm Masarykovy univerzity v Brně. Centrum nabízí bohatou nabídku seminářů, kurzů pro veřejnost, informuje o aktuálních odborných studiích a vydává materiály pro občanské vzdělávání. Spolupracuje také se zahraničními partnery. Na metodickém portále ([www.vychovakobcanstvi.cz](http://www.vychovakobcanstvi.cz)) nalezneme zprávy z konferencí a uskutečněných projektů, dále je zde také nabídka seminářů pro učitele a příručky pro výuku ke stažení. Na portále nalezneme zajímavou odbornou studii amerických autorů zabývající se problematikou

---

<sup>7</sup> Z celkového počtu 38 zemí světa výběrové požadavky nesplnily země Hongkong a Nizozemí.

vlastenectví. Vysvětlují rozdíl mezi bezpodmínečnou podporou státu bez ohledu na jeho politiku a vlastenectvím podmíněným, které vychází z poznání hodnot, na kterých stát stojí, a kritického zhodnocení, zda tyto hodnoty naplňuje (COV, [online]). Výsledky jsou platné pouze pro USA, nicméně konceptuální pojetí tématu je nosné i mimo americké realie. Autoři Miroslav Nincic a Jennifer M. Ramos vymezují v časopise *Foreign Policy Analysis* a článku nazvaný *The Sources of Patriotism: Survey and Experimental Evidence* pojmy vlastenectví a nacionalismus, se kterými v diplomové práci pracujeme. Předmětem nacionalismu je podle nich *národ*, tedy etnicky či jinak definovaná skupina lidí, kteří nutně nemusejí ani žít ve vlastním státě; předmětem vlastenectví je *stát*, tedy politická jednotka a její instituce, bez ohledu na to, kdo v tomto státě žije. Klíčovým přínosem představené studie je poznání, že stát si musí vlastenectví svých občanů zasloužit, a čím více jsou občané státu vzdělaní a schopni kritického myšlení, tím obtížnější je získat si jejich důvěru – což by mohlo motivovat státní aparát k lepšímu výkonu.

Další společností, která podporuje občanské vzdělávání v ČR je Centrum pro demokratické učení (dále jen CEDU). Je realizováno občanským sdružením Gemini. Motto: „*Ukazujeme dětem, jak přebírat odpovědnost a jak se stát opravdovými občany.*“ vystihuje jeho náplň práce. Centrum pro demokratické učení podporuje na školách zakládání a fungování žákovských parlamentů, pořádá kurzy pro žáky i učitele, nabízí dokonce i vzdělávací materiály a osobní konzultace učitele s odborníkem. Na základě výsledků z konferencí s názvem „České děti a angažovanost. Prospěch: dostatečný“ z roku 2012 předkládá CEDU několik návrhů na zlepšení výchovy k aktivnímu občanství na českých školách. Mezi návrhy najdeme především doporučení snažit se o lepší spolupráci rodiny a školy.

Za velmi prospěšný pokládám také vzdělávací program *Jeden svět na školách* fungující již patnáct let. Program spadá pod společnost *Člověk v tísni*; k jeho činnostem patří tvorba a distribuce audiovizuálních výukových materiálů (*Člověk v tísni*, [online]).

#### 6.2.4 Česky psané podobné odborné práce

V poslední části této kapitoly stručně představím práce českých autorek, které k tématu politického a občanského vzdělávání svými podobnými pracemi přispěly.

Autorka *Kateřina Dalecká* se ve své bakalářské práci „*Znalosti žáků, ukončujících 9. ročník ZŠ, o dění v koncentračním táboře Osvětim v letech 1940 – 1945, se zaměřením na*

*analýzu vědomostí žáků na Brněnsku - ve městě a na venkově*" zabývá výzkumem znalostí žáků druhého stupně ZŠ se zaměřením na téma holocaustu. V úvodní části své práce popisuje obecná fakta týkající se vyhlazovacího tábora Osvětim, dále pak uvádí několik autobiografických vzpomínek pamětníků.

V analytické části práce autorka zkoumá dotazníkovým šetřením znalosti žáků vztahující se ke koncentračnímu táboru Osvětim a porozumění v oblasti holocaustu obecně. Pro výzkum jsou vybráni žáci z dvou základních škol, a to z okresu Brno - město a Brno - venkov. V bakalářské práci autorka zjistila, že žáci z okresu Brno - město využívají nevyhovující učebnice, avšak navštívili Židovské muzeum v Brně a taktéž památník v Osvětimi. Díky těmto exkurzím městští žáci odpovídali lépe než venkovští, i přes to, že žáci Brno - venkov disponovali kvalitnějšími studijními materiály. V této práci byly taktéž zkoumány výukové materiály, které se používají na Brněnsku. Dalecká zjistila, že některé knihy neodpovídají RVP, což považuje za nevyhovující. (Dalecká, 2011)

Hlavním přínosem této práce jsou bezpochyby konkrétní připomínky a reflexe směrem k vedení školy.

Další práci s podobnou tematikou sepsala *Alena Pecnová*. Diplomová práce s názvem *„Úroveň porozumění vybraným vlastivědným pojmům u žáků 5. ročníku základní školy“* v praktické části popisuje charakteristiku vlastivědy a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V práci se také, jako v předešlém případě, vyskytuje kapitola, která se zabývá problematikou kvality učebnic. Pecnová si v empirické části své práce klade za cíl vytvořit výzkumné šetření zabývající se úrovní porozumění vlastivědným pojmům u žáků pátého ročníku a porovnat ho s výzkumem z roku 2001. Výzkumu se zúčastnilo sto žáků ze dvou základních škol. Autorka zjistila velmi malé porozumění vlastivědným pojmům u většiny žáků. Objevila problém v nesprávné práci s pojmy a navrhuje větší důraz na využívání „hravých“ metod. V rámci srovnání výzkumu z roku 2001 a 2012, vyvodila daleko lepší výsledky v porozumění pro výzkum z roku 2012. (Pecnová, 2013)

Práce Pecnové podle mého názoru není špatná, avšak v některých závěrečných pasážích mi chyběla silnější argumentace. Nicméně práci soudím jako kvalitní a je možné z ní vycházet pro zkvalitnění výuky Vlastivědy na základních školách.

*Johana Vojtíšková* se ve své práci *„Politické vzdělávání na 1. stupni ZŠ jako rozvíjení dětských porozumění politice“* zaměřuje na návrh možností, které by zefektivnily výuku politických témat v primární škole. Konkrétně, v praktické části vytváří přehled literatury a

organizací, které se zabývají politickým vzděláváním žáků prvního stupně. Dále zde analyzuje Rámcový vzdělávací program a učebnice prvouky a vlastivědy (Podobně jako A. Pecnová). V části empirické vytváří kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů se žáky pátého ročníku. Nejprve si však stanovuje výzkumné otázky a poté detailně popisuje jednotlivé kroky výzkumu. V závěrečné části práce stanovila doporučení pro výuku. Její vlastní výzkum ji utvrdil v tom, že žáci jsou schopni porozumět politickému dění kolem nich. (Vojtíšková, 2013)

Práce je velmi kvalitní a přínosná. Přináší nové pohledy na výuku a ukazuje potřebné kroky ke zkvalitnění výuky s politickým kontextem. Další výhodu této práce spatřuji v porovnání výzkumu Vojtíškové s výzkumy již dříve provedenými.

### 6.3 Závěr kapitoly

V této kapitole jsem chtěla zjistit, jak dochází k žakovskému porozumění politickému životu a jak se vyvíjí. Z tohoto důvodu jsem se snažila zmapovat současná výzkumná sdělení zabývající se vývojem politického myšlení žáků. Česky psaných podobných odborných prací není mnoho, a tak jsem se zaměřila i na prostudování zahraniční literatury. Zajímavé výsledky vyplynuly i z mezinárodního výzkumu ICCS z roku 2009, který upozorňuje na nižší míru účasti a predispozic českých žáků pro občanský a politický život.

# PRAKTICKÁ ČÁST

Získané teoretické poznatky jsou využity jako východisko ke zpracování praktické části. Tato část obsahuje výsledky vlastního šetření na téma *porozumění problematice ideologií se zaměřením na nacismus u žáků 2. stupně základních škol* a interpretace těchto zjištěných dat. Uvedené poznatky jsou aplikovány na vzdělávací program v Památníku Lidice.

## 7 Výzkumné otázky a metodologie výzkumu

Na začátek bych chtěla nejprve upřesnit výzkumné otázky, které jsem si pro orientační šetření stanovila, a popsat metodu, kterou jsem při výzkumu použila.

### 7.1 Výzkumné otázky

Pro orientační šetření jsem si zvolila šest výzkumných otázek, abych zjistila, jak žáci devátých tříd rozumí pojmu nacismus a ideologie v rámci politologického učiva. V průběhu kvalitativních rozhovorů se žáky jsem na jednotlivé otázky hledala odpovědi, při vyhodnocování jsem se je snažila utřídit.

Zároveň jsem si při šetření byla vědoma toho, že žáci spousta informací k tomuto tématu znají především z hodin dějepisu, kde je této problematice, zejména v souvislosti s druhou světovou válkou v devátém ročníku, věnováno více prostoru než ve vzdělávacím oboru výchova k občanství (viz teoretická část – RVP ZV). V předmětu občanská výchova se výuka zaměřuje spíše na politické aspekty. V rámci politologického učiva na základních školách je tato problematika zastoupena velmi okrajově; problém ideologií je probírán až na gymnáziích podle RVP G, kde má téma ideologie svůj konkrétní očekávaný výstup a patří do učiva, které by žák měl znát. I přestože jsem si na začátku svého šetření byla vědoma jistých úskalí, chtěla jsem zjistit, zda žáci problematice skutečně rozumí, zajímají se o danou problematiku, či si učivo pouze pamětně osvojují. Zároveň jsem si uvědomovala, že pokud chci dospět ke skutečnému porozumění žáků problematice nacistické ideologie, nesmím své otázky směřovat pouze na získané vědomosti žáků, ale i na širší okruh otázek týkající se této problematiky.

Výzkumné otázky:

- 1. Jak žáci devátého ročníku chápou význam pojmu vlastenectví?**
- 2. Jak se vlastenectví podle žáků devátého ročníku projevuje?**
- 3. Jakých rizik si jsou žáci vědomi?**
- 4. Jak žáci devátého ročníku rozumí pojmu nacistická ideologie?**
- 5. Jak se liší v rozhovorech na problematiku porozumění nacistické ideologie odpovědi dívek a chlapců?**



## 6. Co žákům v rozhovorech dělalo největší problém?

První výzkumná otázka se týká pojmu vlastenectví. Zjišťovala jsem, co si žáci myslí o vlastenectví, jak se podle nich projevuje, zda měli s vlastenectvím nějakou zkušenost. Prostřednictvím něj jsem si tedy chtěla vytvořit se žáky jakýsi můstek pro pojem nacismus. Bez vlastního porozumění této problematice a bez zájmu tento problém vnímat zůstanou dané pojmy v rámci politologického učiva pro žáky pouze teorií. Pokud ovšem žáci odpoví na první výzkumnou otázku, tak je vidět, že o dané problematice přemýšlí. Zároveň jsou schopni také zodpovědět i otázku druhou. Vlastenectví se však může u každého projevovat jinak a je důležité si uvědomit i jeho riziko. Cílem rozhovorů bylo, abych zjistila, zda si žáci uvědomují nějaké riziko, které „extrémní“ vlastenectví může způsobit.

Další výzkumná otázka se zabývá významem pojmu nacistická ideologie. Žáci na základních školách s termínem ideologie nepracují (není obsažen v RVP ZV), přesto by však obsahu pojmu rozumět měli. Předposlední otázka se zabývá odlišnostmi v odpovědích chlapců a dívek; výsledná zjištění by nám měla poskytnout cenné informace o práci s žáky ve výuce a o výběru správných vyučovacích metod. Poslední výzkumná otázka by měla sloužit jako varování, na co si dát v dalším výzkumném šetření větší pozor.

## 7.2 Metoda získávání dat

*„V kvalitativním výzkumu výzkumník nehledá pravdu, absolutní, jedinou a neměnnou. Ví, že to, co lze pozorovat, je pravda konkrétního jedince nebo skupiny v konkrétní situaci.“* (Disman 1998, str. 294). Ve svém výzkumném šetření nehledám ani já jednu konkrétní pravdu a zároveň si uvědomuji složitost celé problematiky, z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro výběr kvalitativního výzkumu. Podle J. Hendla (2005) vychází kvalitativní výzkum z interpretativního paradigmatu, v kterém se dává důraz na porozumění významům lidského jednání a zkušenosti a na získání podrobných zpráv o pohledech zkoumaných jedinců. Slovo porozumění považuje za důležité i M. Disman (2005, s. 285), ve své typické definici kvalitativního výzkumu tvrdí: *„Kvalitativní výzkum je nenumerné šetření, které usiluje o zjištění významu sbíraných dat a o jejich interpretaci. Cílem kvalitativního výzkumu je porozumět lidem a vztahům v dané sociální situaci.“* Autor M. Disman sledující sociální realitu ke své definici ještě dodává, že v kvalitativním výzkumu se snažíme o po-

rozumění toho, proč se něco děje. J. Hendl (2005, s. 63) říká: „*Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa.*“

Chtěla jsem se dozvědět nejen to, co žáci vědí, ale především zjistit, nad čím přemýšlí, co si o dané problematice myslí a čemu věří, proto jsem se rozhodla pro využití metody polostrukturovaného rozhovoru. Dále byl zvolen z důvodu několika výhod, které obou stranám přináší. Tazatel má připravenou jakousi pomocnou kostru rozhovoru (seznam otázek a témat), o kterou se může vždy opřít. Během šetření si ověřuje, zda respondent jeho otázkám porozuměl, jelikož tu funguje prvotní přímá zpětná vazba. Polostrukturovaný rozhovor má pro respondenta několik výhod. Dotazovaný není otázkami nijak svázán, v odpovědích může tazateli na daný problém nabídnout svá tvrzení.

Pokud na kvalitativní výzkum nahlédneme obecně, zjistíme, že má několik výhod. Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí, umožňuje studovat procesy a navrhopvat teorie. J. Hendl (2005) ve své knize *Kvalitativní výzkum* uvádí, že dobře reaguje na místní situace a podmínky, hledá lokální příčinné souvislosti. Na druhé straně kvalitativnímu výzkumu se vytýká, že jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů. Pro jeho pružný a nestrukturovaný charakter ho lze - na rozdíl kvantitativního výzkumu - těžko replikovat. Protože pracuje s omezeným počtem jedinců a obvykle na jednom místě, vznikají také obtíže se zobecňováním výsledků (J. Hendl, 2005). Další odborníci také upozorňují na časovou náročnost při sběru a analýze jednotlivých dat.

V kvalitativním výzkumu jsem se rozhodla pro metodu polostrukturovaného rozhovoru, který vycházel z předem připraveného seznamu otázek a témat. Během svého šetření jsem využila také pozorování a techniky deníku. Otázky, které jsem pokládala respondentům, jsem měla promyšlené z hlediska obsahu, formy i pořadí. Podle Pattona (1990 in J. Hendl, 2005) existuje v zásadě šest typů otázek. Ve svém rozhovoru jsem využila všech typů otázek. Jednalo se o otázky vztahující se ke zkušenostem a chování, otázky vztahující se k názorům, otázky vztahující se k pocitům, ke znalostem a k vnímání. Otázky demografické a kontextové, týkající se identifikačních charakteristik jedince, jsem využila pouze při zjišťování věku a pohlaví respondentů.

Neexistují fixní pravidla pro řazení otázek při organizaci interview. Přesto jsem na začátek zařadila otázky neproblémové, týkající se chování a aktivit jedince. Chtěla jsem docílit příjemné a uvolněné atmosféry, aby se jedinec nebál hovořit. V další fázi rozhovoru jsem se zaměřovala na respondentovy pocity a názory. Velmi často jsem v rozhovoru využívala

tzv. sondáže (anglicky probing). Ta slouží k prohloubení odpovědi (Hendl, 2005). Spočívá v kladení doplňujících otázek vztahující se ke konkrétnímu problému – odpovědi respondenta, aniž by on sám poznal, že tazatele daná odpověď více zaujala.

Během rozhovoru jsem se snažila motivovat respondenta k vyprávění, ale zároveň jsem usilovala o to, abych neovlivnila jeho obsah sdělení. I odborníci o vedení kvalitativního rozhovoru píší: „*Je uměním i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu.*“ (J. Hendl, 2005, s. 166).

### 7.3 Záznam dat a zpracování výzkumu

Snažila jsem se o zaznamenání všech detailů. Při zúčastněném pozorování jsem používala terénní poznámky. Zaznamenávala jsem si nejen to, co jsem slyšela, viděla a prožila, ale i to, o čem jsem uvažovala v průběhu shromažďování dat. Po sběru dat, následovalo hledání a přemýšlení o významu těchto dat, posléze byly formulovány předběžné závěry.

Školu jsem za účelem provedení rozhovorů navštívila celkem pětkrát, a to v průběhu ledna až února roku 2013. Neustále jsem byla v kontaktu s učiteli a s vedením školy. Z důvodu toho, že byli prostředníky mezi mnou a žáky a pomohli mi s průběhem rozhovorů. S vybranou skupinou žáků jsem poté ještě absolvovala druhou výzkumnou část svého šetření, a to ve vzdělávacím středisku Památníku Lidice, kterou vám více přiblížím v následujících kapitolách své práce. Na základě doporučení odborné literatury byly všechny rozhovory nahrávány na diktafon a posléze průběžně přepisovány. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Přepis nahrávek mi umožnil rozhovory hlouběji reflektovat.

Mayring uvádí čtyři způsoby transkripce textového materiálu (1990 in J. Hendl, 2005). Jde o doslovnou transkripci, komentovanou transkripci, dále o shrnující a selektivní protokol. Při přepisování rozhovorů jsem se v tomto šetření rozhodla však pro doslovnou transkripci, především také na základě doporučení autorů odborné literatury *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, Šed'ová, 2007). Doslovné transkripce jsem využila i při samotné interpretaci dat. Poté byly odpovědi kategorizovány na základě přiřazení obecného kódu ke konkrétní odpovědi žáka. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 91) Po určení těchto kódů je možné slučování na základě nějakého jednotícího kritéria. I přestože celá kategorizace probíhá systematicky, je možné jednotlivé kategorie ještě dále rozdělovat a spojovat. Celý tento proces nám pak usnadní hledání významových souvislostí mezi jed-

notlivými kategorizovanými odpověďmi. Literatura se shoduje, že kategorie mají pro třídění dat prozatímní charakter, kategorizační systém se může stále upravovat (Hendl, 2005).

## 7.4 Hodnocení kvality výzkumu

Pro zajištění správnosti získaných tvrzení a výsledků jsem se v průběhu celého šetření i během psaní snažila řídit klasickými kritérii kvalitativního přístupu podle Lincolnové a Guby – jsou jimi *důvěryhodnost*, *přenositelnost*, *spolehlivost* a *potvrditelnost* (1985, in Hendl, 2005).

### *Důvěryhodnost*

Jde o to dokázat, že předmět zkoumání byl přesně identifikován a popsán. Proto jsem se snažila co nejvíce zde popsat všechny své kroky, ať už šlo o výběr školy, či samotných žáků. Pro větší důvěryhodnost také uvádím přesné citace žáků, které jsem při rozhovorech získala.

### *Přenositelnost*

*„Přenositelností se myslí možnost využít závěry z daného případu pro jiný případ, který se mu podobá.“* (Hendl, 2005, s. 339) Na základě tohoto kritéria můžeme aplikovat získané výsledky na jinou skupinu lidí, než na tu, s níž byl polostrukturovaný rozhovor prováděn. Pro zaručení přenositelnosti je nutné, aby výzkumná zpráva obsahovala podrobný popis přístupů a metod, které jsme použili, a uvedení limitů výzkumu.

### *Spolehlivost*

Spolehlivost patří mezi základní kritérium kvalitativního přístupu. V rozhovorech musíme dbát na soudržnost a ucelenost pokládaných otázek. (Švaříček, Šedřová, 2007) Začít bychom měli otázkami týkající se neproblémových skutečností, abychom respondenta hned na začátku neodradili, ba naopak ho více motivovali. V další fázi rozhovoru se už snažíme získat informace o respondentových názorech a pocitech. Získané znalosti a dovednosti zasazujeme do určitého kontextu. V závěru by měla zaznít otázka, týkající se možnosti dotazu a zhodnocení rozhovoru. To nejdůležitější je, že otázky v kvalitativním interview by měly být skutečně otevřené, neutrální, citlivé a jasné. Základní snahou při vymýšlení otázek je minimalizovat vnucování určitých odpovědí samou formulací otázky.

V kvalitativním výzkumu bývají také tytéž otázky kladeny různým způsobem. Je třeba dbát na formulaci otázek, abychom zjistili, že respondent otázce rozumí. V průběhu rozhovorů jsem žákům kladla upřesňující otázky, nejen abych zjistila, že žáci otázkám rozumí, ale i pro své ověření, že jsem porozuměla odpovědím žáků. Další důležitou dovedností pro naplnění tohoto kritéria je při položení otázky „jiným způsobem“ umět vyhodnotit, zda se ptáme ještě na to samé, či zda už máme na mysli otázku trochu jinou. I z tohoto důvodu jsem si celé rozhovory nahrávala na diktafon. Záznamy jsem pak pomocí již zmiňované doslovné transkripce průběžně přepisovala a měla tak možnost slyšet rozhovory znovu, více přemýšlet nad jejich významy a vztahy, jednotlivé souvislosti více propojovat. Na zpracování dat jsem se podílela pouze já, čímž jsme také více naplnila požadavek spolehlivosti.

### *Potvrditelnost*

Potvrditelnost je analogií objektivitu celého výzkumu. Je nutné zkontrolovat, zda zpráva obsahuje dost informací, aby bylo možno posoudit nejenom adekvátnost vlastního procesu zkoumání, ale i získané poznatky. Proto jsem se během svého výzkumného šetření po celou dobu řídila pokyny doporučené odborné literatury a posléze vše konzultovala se svou vedoucí práce.

## **7.5 Etické otázky výzkumu**

Etické otázky hrají ve společenskovědním výzkumu důležitou roli (Švaříček, Šedřová, 2007). Při každém výzkumu bychom měli dbát na dodržování zásad etického jednání.

Pro svůj výzkum jsem si proto vybrala školu, která byla ochotna spolupracovat, a zaměřila se na dvě třídy devátého ročníku. Rodiče s rozhovory souhlasili, a tak mi ve výzkumu nic nebránilo. Nejprve jsem žáky seznámila s cílem a strukturou rozhovorů. Ujistila jsem je, že se rozhodně nemusí ničeho obávat, vše bude anonymní a nikdo jiný se jejich konkrétní odpovědi nedozví, ani jejich třídní učitel. Potřebovala jsem také souhlas od žáků samotných, zda jejich odpovědi mohou nahrávat. Nikdo nic nenamítal. Před zahájením rozhovorů jsme dala žákům ještě jednu možnost, aby se k celé výzkumné situaci vyjádřili, případně se na něco zeptali. Chtěla jsem si být jistá, že všemu porozuměli a se vším souhlasí.

Rozhovor s jedním respondentem trval přibližně patnáct až dvacet minut. Myslím si, že jsem pro žáky devátého ročníku zvolila přiměřený čas. Během rozhovoru jsem se jich ptala, zda nejsou ještě příliš unavení a můžeme pokračovat dále. Také jsem jim vyčlenila vždy prostor pro jejich dotazy. V samotném závěru jsem pak ještě žákům položila ukončovací otázku (Švaříček, Šedřová, 2007), aby měli prostor pro uvolnění a zpětnou vazbu. Nejvíce mě na celém rozhovoru překvapilo, jak žáci byli ochotni spolupracovat. Některé toto téma natolik zaujalo, že se v závěru rozhovoru dokonce doptávali na jednotlivé informace a ptali se na můj vlastní názor.

## 7.6 Výzkumný vzorek a realizace výzkumu

Šetření jsem realizovala v devátém ročníku. Získat třídu, která bude ochotna se mnou absolvovat tento výzkum, bylo pro mne asi to nejtěžší. Už předem jsme věděla, že se budu muset zaměřit na žáky devátých ročníků, jelikož jsem potřebovala, aby žáci byli už schopni této problematice více porozumět a byli na toto téma dostatečně vyzrálí. Navíc v tomto období tuto problematiku probírají v souvislosti s druhou světovou válkou ve vzdělávacím oboru dějepisu. Dlouhodobá spolupráce byla základem výzkumu. Potřebovala jsem dvě třídy, abych jednotlivá zjištěná data mohla posléze porovnávat. Dále jsem se však ještě s jednou ze zkoumaných tříd měla zúčastnit vzdělávacího programu Památníku Lidice; výsledky jsem použila pro srovnání, zda tato akce měla nějaký vliv na porozumění žáků nacistické ideologie. Úroveň porozumění jsem zde ověřovala s časovým odstupem dvou měsíců.

Při výběru respondentů jsem se zaměřovala na běžné státní základní školy, aby výsledný vzorek byl co nejvíce reprezentativní. Učivo vzdělávacího oboru výchovy k občanství je na této škole probíráno ve standardním rozsahu. Předměty oblasti Člověk a společnost jsou vyučovány podle učebnic nakladatelství Fraus. Nejdůležitější informací pro mě byla ochota zúčastnit se návštěvy Památníku Lidice. Ředitel této základní školy v Praze, pan třídní učitel i žáci devátého ročníku nabídku s radostí přijali; dokonce se mně pan ředitel posléze přiznal, že už o návštěvě Památníku Lidice uvažoval sám.

Rozhovory se žáky probíhaly ve školní knihovně, a tak jsme na práci měli klid a soukromí. Místnost je ve škole umístěna v přízemí v zadním traktu školy, a tak jsme se mohli plně soustředit, aniž by nás někdo rušil. Zároveň zde panovala příjemná a uvolněná atmosféra,

díky osvětlené místnosti a pohodlným sedačkám, které tu žáci mají k dispozici. Jeden rozhovor trval přibližně patnáct až dvacet minut. Na začátku vždy proběhlo jakési představení, na konci naopak poděkování a rozloučení. Za ochotu jsem žákům poskytla malou sladkou odměnu, jelikož byli neuvěřitelně vstřícní. Mým cílem bylo získat typický vzorek žáků těchto dvou tříd, proto jsem plánovala vybírat žáky náhodně. Abych však dodržela určitý systém, dohodla jsem se s třídními učiteli, aby mně žáky posílali v abecedním pořadí, nejprve chlapce, pak dívky. Do jedné třídy chodí dvacet dva žáků, do druhé devatenáct. Celkově jsem tedy rozhovor provedla se jednačtyřiceti žáky. Domnívám se tedy, že se mi typický vzorek žáků devátého ročníku podařilo zachytit.

Oba třídní učitelé mne v obou třídách velmi obecně uvedli. Až osobně jsem dostala možnost, abych se s žáky blíže seznámila a uvedla je do svého problému. Každému žákovi jsem vysvětlila, jak mi s mým úkolem může pomoci. Přála jsem si, aby se v mé přítomnosti cítili co nejlépe a přirozeně. Proto jsem se jim představila pouze křestním jménem, podala jim ruku a zeptala se na jejich jméno. O sobě jsem jim prozradila, že nyní dokončuji studium na vysoké škole a mým snem je stát se učitelkou. Abych toho však dosáhla, musím zvládnout ještě jeden velký důležitý úkol, který musím splnit na závěr svého studia. Snažila jsem se, abych žákům byla blíže, působila na ně spíše jako jejich vrstevnice, která má stejně jako oni ještě také školní povinnosti, které musí splnit, než dospělá osoba, ba dokonce zkoušející učitel.

Po představení jsem se s žáky pustila do rozhovoru. Někteří působili velmi ostýchavě, i přes mé snažení se k nim více přiblížit, si ode mne respondenti drželi odstup. Cílem bylo, abych zjistila, jak žáci rozumí problematice nacistické ideologie v rámci politologického učiva. Nemohla jsem však zvolit přímou cestu, abych žákům zaprvé nenapověděla, zadruhé zjistila co nejvíce informací, pocitů a zkušeností od nich samotných. Zvolila jsem proto za začáteční téma pojem „vlastenectví“, se kterým mohou mít žáci větší zkušenost.

Po celou dobu rozhovoru jsem se snažila žáky povzbuzovat. Již zmiňovaných připravených otázek jsem se však striktně po celou dobu u všech žáků nedržela, záleželo, jak žák odpovídal. Někteří žáci dostali i otázky navíc, naopak jiní zodpověděli otázek zase méně. Svůj výzkum jsem zaměřila tak, aby obsáhl celou zkoumanou problematiku. Při vyhodnocování rozhovorů však uvádím pouze odpovědi žáků, které tvoří reprezentativní vzorek.

## 7.7 Výsledky výzkumu

Na následujících otázkách se pokusím přiblížit myšlení a názory žáků devátého ročníku, kteří se zúčastnili mého šetření.

### Otázka číslo 1: „Co je podle tebe vlastenectví? Co si o něm myslíš?“

Tuto otázku jsem považovala za jednoduchou, proto jsem ji zařadila na úvod. Myslela jsem si, že na ni budou umět odpovědět všichni žáci a nikoho tato otázka nezaskočí. Žáky měla motivovat; zároveň jsem pomocí této otázky chtěla žáky oslovit a vtáhnout do zkoumané problematiky.

Odpovědi žáků: Na tuto otázku jsem se ptala všech jednačtyřiceti žáků. Správnou odpověď neznala pouze jedna žákyně, která odpověděla: „*No, to je když někdo něco vlastní.*“ Domnívala jsem se z počátku, že dívka patrně z nepozornosti a nervozity přeslechla mou otázku; zeptala jsem se tedy ještě jednou, dívka stále však trvala na své odpovědi. Pro další pokračování v rozhovoru jsem ji proto musela sama objasnit rozdíl ve významu slov vlastnictví a vlastenectví. Tato dívka už na první pohled projevovala nezájem. Po skončení rozhovoru jsem se šla na tuto dívku zeptat pana třídního učitele, který mi oznámil, že tato žákyně má slabší prospěch a někdy s ní není lehká komunikace. Ostatní žáci odpovídali bez zaváhání. Jejich odpovědi byly stručné a velmi podobné. Ve všech odpovědích se objevoval pojem hrdost. Pod vlastenectvím si žáci devátého ročníku představují: „*Lásku ke své vlasti, ve které žijí, ctí ji, starají se o ni a podporují její jazyk.*“ Čtyři dívky na tuto otázku odpověděly: „*Vlastenectví je, když má člověk rád svoji rodnou zemi a národ.*“ U třech žáků se objevilo slovní spojení „*vztah jedince ke svému státu*“. Když jsem se zeptala konkrétněji, odpověděli, že si pod vztahem představují určitou spojitost, kulturní památky, významné osobnosti a znaky dané země. Pouze dvě odpovědi byly odlišné od ostatních. První, je to „*nenásilné prosazování svého národa*“; druhá, „*každý občan je ve své vlasti vlastenec*“, což podle odpovědi žákyně znamená zaručovat státu ochranu a věrnost.

V tabulce č. 6 najdeme kategorizované odpovědi žáků a počet těchto odpovědí.

**Tabulka č. 6:** „Co je podle tebe vlastenectví? Co si o něm myslíš?“ (Autor, 2014)

Kategorizované odpovědi žáků	Počet odpovědí
------------------------------	----------------



Láska k vlasti, hrdost, podpora	35
Vztah jedince ke svému státu	3
Nenásilné prosazování svého národa	1
Občan = vlastenec	1
Vlastnictví	1

### Otázka č. 2a: „Jsi hrdý/á na svou vlast?“

Očekávala jsem, že většina žáků bude na svou vlast hrdá. Trochu jsem však váhala. Po získané odpovědi na tuto otázku následovala hned otázka další, která nám má více přiblížit důvod, proč se tak žáci rozhodli. S touto otázkou většina žáků neměla problém; někteří odpověděli bez váhání, druhá polovina žáků nad odpovědí více přemýšlela, jelikož se nemohla rozhodnout pro odpověď „ANO“, ani zvolit odpověď „NE“.

### Otázka č. 2b: „Proč jsi hrdý/á na svou vlast?“

Obávala jsem se toho, aby žáci byli schopni mi říct i důvod, proč jsou na svou vlast hrdí. Obavy však byly zbytečné, neboť žáci měli jasno.

Odpovědi žáků: Deset žáků uvedlo, že jsou hrdí na svou vlast, naopak jedenáct, že rozhodně ne. Zbýlých dvacet žáků napsalo „*tak napůl; ano i ne; průměrně*“. Nikdo neměl problém uvést nějaký důvod. V této fázi rozhovoru byli žáci ještě nesmělí, bylo na nich vidět, že hodně přemýšlí, jak se správně, přesto však výstižně, vyjádřit. Další informace k problematice vlastenectví jsem se dozvíдалa ještě i v následujících dvou otázkách, kdy mi někteří svou odpověď více konkretizovali, či si vzpomněli ještě na něco dalšího, co by rádi zdůraznili.

Žáci, kteří odpověděli, že jsou hrdí na svou vlast, uváděli tato tvrzení: „*Máme hezkou zemi, i když je malá, tak jsme toho kdysi hodně dokázali a zůstali jsme samostatní. Jsme známí ve světě a dobří ve sportu. Naše země je bohatá na památky a významné osobnosti. Dokázali jsme přežít obě světové války. Naše země toho hodně přežila. Myslím si, že máme dobrý obrat v turistice.*“ Na základě odpovědí žáků jsem se někdy ještě doptávala na konkrétní informace. Například mě zajímalo, jaké kulturní památky a významné osobnosti mají žáci

na mysli. Jeden žák z dotazovaných bez váhání odpověděl: „*No, například Karlštejn, Karlův most; z významných osobností Jan Hus.*“ Velmi se mi však líbila odpověď jedné dívky: „*Někdy jsem na naši vlast hrdá, když třeba náš sportovec vyhraje medaili nebo je nějaká naše památka označena za jednu z nejhezčích na světě.*“

Jedenáct žáků z jedenačtyřiceti se rozhodlo, že na svoji vlast naopak nejsou hrdí. Ve všech odpovědích byl jako důvod označen vždy jeden, či více z těchto problémů - „*krize v naší zemi; zadlužení, krádeže, nespravedlnost, rozpory a neschopnost politiků, špatná vláda a zákony, korupce*“.

Nejvíce mě však překvapilo to, že většina žáků se nad touto otázkou skutečně zamyslela a rozhodla se, že zůstanou někde uprostřed, tudíž neutrální. Za svou vlast, ve které se narodili<sup>8</sup>, jsou rádi, jsou na ni hrdí, obdivují její krásu, váží si významných lidí z oblasti kultury, sportu i vědy, obdivují krásu kulturních a přírodních památek, dodržují české tradice a zvyky; na druhé straně se za ni občas stydí. Vadí jim především jednání našich politiků. Na otázku, proč není hrdá na svou vlast, jedna dívka z dotazovaných žáků také odpověděla, že podle ní je „*v naší zemi hodně konfliktních lidí, kteří se nesnaží hledat pravdu, pouze přebírají myšlenky jiných a staví tak vše na pouhých domněnkách.*“ Tato odpověď jako jediná byla zaměřena hodně obecně, všechny ostatní odpovědi se týkaly jednotlivých konkrétních tvrzení (rozpory politiků, nestabilní vláda, špatné zákony, dluhy, krize, korupce, krádeže a zločiny). Souhrnně bychom mohli říci, že děti devátého ročníku jsou hrdí na svou vlast z hlediska historického a kulturního, naopak ji odsuzují z politického a sociálního úhlu pohledu. Výsledky na otázku číslo 2a najdeme v níže uvedené tabulce č. 7.

**Tabulka č. 7:** „*Jsi hrdý/á na svou vlast?*“ (Autor, 2014)

<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
ANO	10

<sup>8</sup> Dva žáci z dotazovaných pochází z Vietnamu. Oba ve svých odpovědích uvedli, že jsou na svou vlast, ve které se narodili, hrdí. První v ČR pobývá už osm let, druhý tu se svými rodiči žije teprve tři roky. Oběma žákům se tu však líbí a nic by tu prozatím neměnili.

NE	11
ANO i NE	20

Pro přehlednost uvádím v tabulce č. 8 důvody, proč *jsou/nejsou* žáci devátého ročníku hrdí na svou vlast.

**Tabulka č. 8:** „*Proč jsi hrdý/á na svou vlast?*“ (Autor, 2014)

<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>
-------------------------------------

**Proč jsou/nejsou žáci hrdí na svou vlast?**

<i><u>Jsou hrdí</u></i>	<i><u>Nejsou hrdí</u></i>
Kulturní památky	Zadlužení, krize
Významné osobnosti	Zločiny, krádeže
Příroda	Rozpory v politice, nestabilní vláda
Zvyky a tradice, jazyk a řeč	Korupce

**Otázka číslo 3a: „Je vlastenectví dobré?“**

Na základě odpovědí žáků na předchozí dvě otázky jsem zjistila, že všichni už vědí, co si mohou pod pojmem vlastenectví představit. Pomocí tohoto pojmu a této třetí otázky jsem u žáků chtěla docílit toho, aby se nad problémem více zamysleli. Pokud danému pojmu děti skutečně porozumí, zjistí, že vlastenectví v sobě ukrývá i jisté riziko. Touto cestou se chci s žáky dopracovat k pojmům ideologie a nacismus. Nemohu se jich však na tyto dva pojmy dotazovat, jelikož bych jim vše usnadnila a moc bych jim tím napověděla. U této otázky jsem očekávala, že každý žák odpoví, že vlastenectví je dobré.

Odpovědi žáků: Šestadvacet žáků odpovědělo, že vlastenectví je dobré. Dva žáci uvedli, že vlastenectví dobré není. Jeden žák na mou otázku odpověděl: „*Já nevím, protože nejsem vlastenec.*“ Zbýlých dvanáct žáků si v souvislosti s touto otázkou uvědomilo určité riziko

pojmu vlastenectví. Uváděli, že „*vlastenectví je dobré pouze do určité míry, nesmí být přehnané*“; další názor - „*vlastenectví ano, ale jen v zodpovědné míře*“. Proč se žáci přiklonili k danému tvrzení, vysvětlují v další podotázce, kde uvádím jejich zdůvodnění.

V této otázce se v myšlení žáků projevily určité rozdíly. Z výsledků můžeme vyčíst, že poměrně dost dětí dokáže nad touto problematikou přemýšlet a spatřuje tu i nějaké riziko, aniž by jim někdo něco k této problematice řekl. Výsledky odpovědí žáků nalezneme v tabulce č. 9.

**Tabulka č. 9: „Je vlastenectví dobré?“ (Autor, 2014)**

<i>Odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
ANO	26
NE	2
NEVÍM	1
Jiná odpověď – „ <i>do určité míry</i> “	12

### **Otázka číslo 3b: „Pokud ano, tak v čem?“ X „Pokud ne, proč není dobré?“**

Předpokládala jsem, že někteří se nad touto otázkou budou zamýšlet poprvé a že většina žáků bude uvádět „nevím“, nebo se nebudou umět k této otázce přesně vyjádřit.

Odpovědi žáků: Žáci, kteří odpověděli, že vlastenectví není dobré, či zareagovali slovem „nevím“, nad otázkou už dále nepřemýšleli. I přes mé další upřesňující otázky nebyli schopni mi své tvrzení zdůvodnit. Z tohoto důvodu neuvádím pod textem k této skupině ani žádnou shrnující tabulku. Další skupinu, nejvíce početnou, tvořili žáci, kteří zastávali názor, že vlastenectví je dobré, zároveň však vůbec nezmínili, že by vlastenectví v sobě zahrnovalo nějaké riziko. Buďto tuto informaci nebrali jako závažnou, zapomněli na ni, či nad touto problematikou takto vůbec nepřemýšleli. Třetí skupina žáků ihned po zadání otázky razantně odpověděla, že vlastenectví dobré je, ale nesmí se přehánět. Další odpovědi žáků jsou uvedeny v *tabulce číslo 3b* pod textem. Tito žáci jako jediní bez mé pomoci přišli na možná rizika vlastenectví. Sami si uvědomili pozitivní a negativní stránku tohoto

pojmu. Přišli na to, že pokud se s vlastenectvím bude nepatřičně a nepřiměřeně zacházet, může se stát velmi nebezpečným úkazem pro celý národ.

Odpovědi žáků na otázky - „*Pokud ano, tak v čem?*“ X „*Pokud ne, proč není dobré?*“ nalezneme v tabulce č. 10 a v tabulce č. 11. (V obou tabulkách je uvedeno více odpovědí jednoho žáka.)

1. Vlastenectví je dobré:

**Tabulka č. 10:** „*Vlastenectví je dobré.*“ (Autor, 2014)

<b>Vlastenectví je dobré</b>	
<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Každý chce být hrdý na svou zemi.	15
Zachování národních tradic, zvyků, jazyka.	8
Bez vlastenectví by žádný stát neexistoval.	3
Vlastenectví znamená k něčemu/někomu patřit.	2
Vlastnictví „posilňuje“ stát.	1
Ochrana a reprezentace vlasti.	1
Vlastenectví = člověk někam patří.	1
<b>Celkem: 26 odpovědí</b>	

2. Vlastenectví je dobré – „do určité míry“:

**Tabulka č. 11:** „*Vlastenectví je dobré – do určité míry.*“ (Autor, 2014)

<b>Vlastenectví je dobré – „do určité míry“</b>	
<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Je dobré být hrdí na to, co jsme, ale nesmí se to	9

přehánět.	
Jedinec se dokáže postavit za svou zemi.	6
Nesmí dojít ke zfanatizování davu.	2
Lidé mají být „zdravě“ hrdí na svou zemi.	1
Nesmíme se povyšovat nad ostatní národy.	1
Vlastenectví je dobré, ale nesmí se přehánět. Člověk může uskutečňovat své vlastenecké myšlenky, ale nesmí tím druhé nijak ohrozit.	1
<b>Celkem: 12 odpovědí</b>	

#### Otázka číslo 4: „Co je nacismus?“

Kromě konkrétních odpovědí, které by se týkaly Německa a postavy A. Hitlera, jsem od žáků předpokládala, že uslyším obecné příklady toho, k čemu nacismus spěje, v čem spočívá jeho riziko a zda existuje nějaký vztah mezi pojmem nacismus a vlastenectví. Byla jsem si vědoma toho, že žáci už jistě základní znalosti o pojmu nacismus mají z hodin dějepisu, jelikož probírají druhou světovou válku. Chtěla jsem však zjistit a ověřit si své domněnky, zda když se jich zeptám na několik otázek z této problematiky, jestli mi budou odpovídat pouze na základě svých znalostí, či své nabyté vědomosti dokážou propojit a obecně zhodnotit.

Na základě teoretické literatury (Gellner, 2003) jsem pomocí této otázky chtěla zjistit, zda žáci vidí jistou souvislost mezi pojmem nacismus a vlastenectví.

Odpovědi žáků: Otázku jsem položila všem žákům. Dva žáci odpověděli příliš konkrétně. Nacismus si spojili s A. Hitlerem a Německem. „*Nacismus je prostě Adolf Hitler.*“ Druhý odpověděl: „*No, Hitler byl nacista.*“ Když jsem se jich doptávala, tápali a nevěděli jak dál. Další čtyři žáci si pojem nacismus představili jako „*životní směr, politický směr, teror, či druh lidského vnímání okolí*“. Ve všech ostatních odpovědích zaznělo jméno A. Hitler; tuto osobu žáci popisují jako velitele Německa usilující o vymýcení všech Židů a prosazování árijské rasy. Zároveň však také dále uvedli, že „*nacismus je druh nadvlády, vyvyšování jednoho národa nad všechny ostatní, utlačování druhých a jejich ovládnutí.*“ Podle

výpovědi jednoho žák označuje nacismus jakousi vírou v nadřazenost. „*Někdo si zkrátka myslí, že je víc než ten druhý.*“ Přímou souvislost mezi pojmy nacismus a vlastenectví si uvědomilo a pojmenovalo třináct žáků. Nacismus označili jako pojem, ve kterém jde o chápání a respektování jen své země a lidu, který v ní žije. Naopak odsuzování ostatních zemí a národů. V odpovědích žáků padlo slovní spojení hrdost na vlast, omezování osobních práv a svobod. „*Jen můj národ je ten nejlepší a ostatní jsou špatné. Nacismus je násilné projevování vlastenectví,*“ pronesla jedna žákyně z dotazovaných. Obsah odpovědí žáků zjistíme z níže uvedené tabulky č. 12 (V této tabulce je uvedeno více odpovědí jednoho žáka.)

**Tabulka č. 12:** „*Co je nacismus?*“ (Autor, 2014)

<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Nacismus je žáky chápán jako nadřazenost svého národa, odsuzování ostatních zemí a národů.	35
Žáci si uvědomili souvislost mezi pojmem nacismus a vlastenectví.	13
Nacismus je životní směr, politický směr, teror, či druh lidského vnímání okolí.	4
Konkrétní odpovědi týkající se problematiky Německa a postavy A. Hitlera.	2
Nacismus je násilné projevování vlastenectví.	1

Tato otázka tudíž nečinila žákům žádné velké problémy. Dále si myslím, že by žáci na souvislost mezi pojmy nacismus a vlastenectví přišli všichni, pokud by byli ochotni se déle zamyslet.

**Otázka číslo 5:** „Popiš, čeho chtěli nacisté dosáhnout? A jak to zdůvodňovali?“

Tuto otázku jsem žákům kladla jako doplňující, pokud jsem na ni nedostala odpověď už v předchozí otázce. I tuto otázku bych podle svých odhadů zařadila mezi ty snazší. Čekala jsem, že v odpovědích žáků zazní slovní spojení „nadřazenost“, „vyhlazení“ a „vláda nad celým světem“.

Odpovědi žáků: Na tuto otázku odpovídalo všech jednačtyřicet žáků. Šestadvacet z nich uvedlo svou odpověď už v rámci otázky předchozí. Ostatním jsem tuto otázku položila posléze sama. I žáci (jednalo se o šest žáků), kteří nepřesně odpovídali na otázku, co je nacismus, neměli s odpovědí této otázky žádné problémy. Pro přehlednost uvádím *kategorizované odpovědi žáků* v tabulce č. 13 pod textem. (V *tabulkách č. 13 a 14* je uvedeno více odpovědí jednoho žáka.)

**Tabulka č. 13:** „Popiš, čeho chtěli nacisté dosáhnout?“ (Autor, 2014)

<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Spojení všech Němců do jednoho státu a ovládnout tak svět.	31
Mít absolutní moc nad celým světem.	29
Existence pouze „čisté“ – árijské rasy, vyhlazení ostatních.	22
Vyhlazení Židů.	19
Rozšíření své země.	14
Vlády nad světem.	13
Nastolení míru a blahobytu ve světě.	6

**Tabulka č. 14:** „A jak to zdůvodňovali?“ (Autor, 2014)

<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Němci patří k sobě, jde o rasu nadřazenou	28



všem ostatním.	
Němci jsou „nadřazení“ všem ostatním národům.	21
Jen jedinec „čistě“ rasy má právo vést normální, plnohodnotný život.	14
Jen oni mají pravdu, zajistí tím vším klid, blahobyt a přivedou lid na správnou cestu.	7
Chtěli očistit lidskou rasu.	4
Prokazování vlastenectví.	2
„Oni“ jsou ti nejlepší, nikdo na ně nemá.	1

Otázka se skutečně ukázala jako snadná. Na základě zjištěných odpovědí jsem si ověřila svá očekávání. Všechna tři odhadovaná slovní spojení - „nadřazenost“, „vyhlazení“ a „vláda nad celým světem“ v odpovědích žáků zazněla. Nebyl nikdo, kdo by si s touto otázkou neporadil.

#### **Otázka číslo 6: „Jaké evropské státy měly vládu, která nacismus/fašismus podporovala?“**

Při položení této otázky jsem se ve svých rozhovorech s žáky musela trochu zastavit. Potřebovala jsem se ujistit, že žáci rozumí oběma pojmům, tuší jaký je rozdíl (pokud nějaký je) mezi pojmy nacismus, fašismus, případně s čím/s kým si dané pojmy spojují. Odpověďmi žáků na další otázku jsem si chtěla být jistá, že vědí, o čem je řeč. Pojem nacismus jsme na základě předchozích otázek měli objasněný, zbýval pojem fašismus. Žáky bez znalosti pojmu nacismus (nepomohli jim ani mé další pomocné otázky) jsem dále netrápila. Jednalo se pouze o dva chlapce. Když jsem ostatním žákům zadala otázku: „*Co je to fašismus? Je nějaký rozdíl mezi pojmy fašismus/nacismus?*“, bylo vidět, že tato otázka mnohé z nich v první moment velmi zaskočila. Zarazili se. Po chvilce přemýšlení si šestnáct žáků na tento pojem vzpomnělo. Za hlavního představitele fašismu označili Benita Mussoliniho. Ostatním žákům jsem napověděla již zmiňovaným italským vůdcem, dalších osmnáct dětí si pak již vzpomnělo také. Stejně jako nacismus v Německu, tak fašismus přiřadili k Itálii a objasnili jej. Sedm žáků si s pojmem fašismus nevědělo rady. Odpovídali i přes mé doplňující – pomocné otázky: „*Nevím.*“ Po objasnění obou pojmů jsem se chtěla dostat

ke konkrétnějším odpovědím této otázky. Žádala jsem žáky, zda si vzpomenou, v jakých evropských státech měly vládu, která nacismus/fašismus podporovala.

Na základě zjištěných odpovědí z předchozích otázek rozhovoru jsem u nacismu očekávala, že téměř všichni odpovědí správně. U fašismu jsem si už tak jistá nebyla. Po žácích jsem však nepožadovala, aby pojmy nacismus/fašismus rozlišovali, někteří ale tak učinili.

Odpovědi žáků: Naprostá většina žáků (čtyřiatřicet) uvedla ve svých odpovědích Německo a Itálii. Pět žáků odpovědělo Německo a další tři zmínili Itálii. V odpovědích se také objevovaly další státy. Pro úplnost uvádím celý výčet jednotlivých států v tabulce č. 15. Mnohdy chybné odpovědi byly způsobeny nepozorností a špatnou soustředěností na znění otázky.

**Tabulka č. 15:** „*Jaké evropské státy měly vládu, která nacismus/fašismus podporovala?*“

(Autor, 2014); (V tabulce č. 15 je uvedeno více odpovědí jednoho žáka.)

<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Německo	39
Itálie	37
Španělsko	4
Rakousko	3
Slovensko	1
Bulharsko	1
Maďarsko	1
Japonsko	1
Řecko	1

Respondenti uváděli nejčastěji stát Německo, poté Itálii, nebo oba dva státy. I přestože jsem se jich neptala na další země, sami hledali a vyjmenovávali další.

**Otázka číslo 7:** „Co se ti vybaví, když slyšíš slovo Lidice?“

Tuto otázku považuji pro svůj výzkum za důležitou. Usilujeme o to, abychom zjistili, co všechno proběhne žákům hlavou při vyslovení slova *Lidice*. Neptáme se záměrně přímo, například otázkou: „*Co se stalo za druhé světové války v Lidicích?*“, neboť nás mnohem více než vědomosti zajímají žákovy pocity a myšlenky. Proto jsem ve svých rozhovorech při položení této otázky kladla důraz, aby se žák zaměřil na své pocity a pokusil se je pojmenovat. Dále jsem respondentům také nabídla možnost zavřít oči, aby se mohli na svou odpověď více soustředit. Byla jsem překvapená, jelikož této možnosti využilo čtrnáct žáků. Zároveň jsem formou položení této otázky chtěla atmosféru trochu více uvolnit, jelikož jsem si uvědomovala, že toto téma je velmi náročné a citlivé. Druhým důvodem, proč jsem zvolila nepřímou formu otázky, byl blížící se závěr rozhovoru. Podle odborníků by závěr rozhovoru neměl být příliš náročný (Švaříček, Šedřová, 2007).

Odpovědi žáků: Jeden žák si s touto otázkou nevěděl rady. Zbylých čtyřicet žáků odpovídalo se smutkem v tváři; u většiny žáků bylo vidět jisté napětí, rozhodně jim toto téma nebylo lhostejné a příjemné. Velmi mě překvapili, očekávala jsem, že jejich odpověď bude jednoznačná – „vypálení vesnice“. Mnozí však uváděli několik dalších možností (viz *tabulka č. 7* přiložená pod textem). V odpovědích žáků najdeme obecné vyjádření, vylíčení jejich pocitů a myšlenek, ale i konkrétní znalosti z této doby. Celých 93 % žáků uvedlo, že jde o vesnici, která byla za druhé světové války vypálena. V šestnácti odpovědích zaznělo jméno A. Hitler, který stál za celým zločinem. Dalších třináct žáků bylo přesnější. Uvedlo, že vesnice byla vypálena kvůli atentátu na říšského protektora R. Heydricha. Čtyři žáci v této souvislosti uvedli ještě vesnici Ležáky, která měla podobný osud.

S odpovědi na tuto otázku neměli žáci problém (pouze jeden žák si pod slovem *Lidice* nemohl nic vybavit). Odpovědi se shodovaly, zároveň se objevily jisté rozdíly, jak jednotliví žáci přemýšlí. Někteří odpovídali v symbolech – *ohněň, smrt, smutek, tragédie, nespravedlnost*; jiní uváděli konkrétnější údaje. Na základě zjištěných odpovědí žáků devátého ročníku jsem usoudila, že o tragickém osudu vesnice Lidice nějaké povědomí mají. Domnívám se však, že u mnoha z nich je spousta informací jen útržkovitých, jednotlivé informace mají zafixované bez důležitých souvislostí – pouze tak dále reprodukují, co někde slyšeli. Velmi mě překvapily znalosti o lidické tragédii tří žáků - dvou děvčat a jednoho chlapce. Sami přiznali, že je tato problematika velmi zajímavá, a tak sledují na toto téma různé dokumenty a čtou odbornou literaturu. Ve svých odpovědích zmínili milostný dopis, který označili za záminku Němců k vypálení vesnice Lidice – při hledání viníků spáchaného

atentátu na R. Heydricha. Kategorizované odpovědi žáků na otázku č. 7 nalezneme v tabulce č. 16. (V tabulce č. 16 je uvedeno více odpovědí jednoho žáka.)

**Tabulka č. 16:** „Co se ti vybaví, když slyšíš slovo Lidice?“ (Autor, 2014)

<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Vypálení vesnice. Vyvraždění. Srovnání vesnice se zemí.	38
Druhá světová válka.	37
Adolf Hitler.	16
Odplata za atentát na R. Heydricha.	13
Oheň, smrt nevinných lidí, strach.	8
Stejný osud – vesnice Ležáky.	4
Milostný dopis – motiv k vypálení.	3
Násilí.	3
Krutost fašismu.	3
Zastřelení všech mužů.	3
Koncentrační tábory.	3
Děti dali „do plynu“.	2
Udavač z Kladna.	1
Vysílačka ve vesnici. Parašutisté.	1
Lidická tragédie.	1
Nespravedlnost.	1
Smutek.	1

Na základě odpovědí žáků na tuto otázku jsem dospěla k závěru, že žáci disponují znalostmi k události v Lidicích, mnohdy jim však chybí vzájemná provázanost jednotlivých informací. Zároveň mě v této souvislosti napadla i další otázka.

**Otázka číslo 8: „Odkud/od koho víš spoustu informací o vesnici Lidice?“**

Jelikož mě žáci velmi mile překvapili svou informovaností, chtěla jsem zjistit, odkud mají získané vědomosti. Domnívala jsem se, že ze školy – zejména z hodin dějepisu.

*Odpovědi žáků:* Jednoznačně nejčastěji zaznívala odpověď žáků, že informace získali především ze školy/ze školy od pana učitele z hodin dějepisu. Dalších šest žáků uvedlo, že o Lidicích ví z televize (dokumentární filmy) a sedmnáct dětí si na toto téma vyprávělo se svými rodiči. V odpovědích žáků se jako zdroj informací objevil také film Lidice od Zdeňka Mahlera z roku 2011. V níže uvedené tabulce č. 17 nalezneme kategorizované odpovědi žáků na tuto otázku. (V tabulce č. 17 je uvedeno více odpovědí jednoho žáka.)

**Tabulka č. 17:** „Odkud/od koho víš spoustu informací o vesnici Lidice?“ (Autor, 2014)

<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Ze školy.	26
Ze školy – z hodin dějepisu, od pana učitele.	19
Od svých rodičů.	17
Z filmu Lidice.	11
Z televize (dokumentární filmy).	6
Z knížek.	5
Internet.	2
Od dědy.	2

Zájem o téma Lidice z knížek, televizních dokumentů a na internetu jsem od žáků nečekala. Domnívala jsem se, že své znalosti mají především ze školy z hodin dějepisu a od svých kamarádů a rodičů. Své domněnky jsem si vystavěla na základě výsledků výzkumu ICCS (2009), kdy pouze dvanáct procent čtrnáctiletých žáků čte denně zprávy v novinách, o něco

více žáků pak využívá k vyhledávání jednotlivých informací internet. V mém malém výzkumu se však rozdíl mezi počtem žáků, kteří vyhledávají informace na internetu, a počtem těch, kteří je získávají z knížek, příliš neprojevil. Rozdíly byly jen nepatrné.

Velmi mile mne překvapilo, že děti získávají informace přímo od svých rodičů. Podle mého názoru rozhovory dětí s rodiči výrazně ovlivňují nejen znalosti dětí, ale především vztah ke kultuře, k zemi; a zájem o historii. Učitel je schopen žákům spousta informací zprostředkovat a zajímavým způsobem předat, domnívám se však, že role rodičů a celkový vliv rodiny na dítě je nenahraditelný.

Jedenáct žáků ve svých odpovědích uvedlo, že zhlédli film Lidice. Těmto žákům jsem dala ještě doplňující otázku, abych zjistila, jak se k tomuto filmu dostali, popřípadě s kým na něj šli. Většina z nich se hned rozpovídala a začali mi sdělovat své dojmy z filmu. Nechala jsem jim proto volný prostor. Spousta z nich se během svého vyprávění mnohem více uvolnila. Navštívili je s kamarády nebo se svými rodiči.

#### **Otázka číslo 9: „Co sis uvědomil/a během rozhovoru? Chtěl/a by ses na závěr na něco zeptat?“**

Tato závěrečná otázka měla být jakousi zpětnou vazbou nejen pro žáky, ale i pro mě. Zároveň zde měli žáci také svůj prostor, v této závěrečné fázi rozhovoru, aby se k celému výzkumnému šetření vyjádřili, na cokoli se zeptali a vysvětlili si své nejasnosti.

Většina žáků jen přikývla, že žádný dotaz už nemají. Našli se však i tací, kteří dotazů měli až dost. Dotazovali se mě, k čemu tyto rozhovory potřebuji, zda jsem v Lidicích už někdy byla. Mezi těmito žáky se našli dokonce i odvážlivci, kteří se mne ptali, co studuji a kolik mi je let. U všech žáků jsem však spatřila, že je toto téma rozhodně nějakým způsobem zasáhlo, nikdo po našem rozhovoru neodcházel z místnosti s úsměvem na tváři, ba spíše naopak. Zároveň jsem se ale snažila během celého rozhovoru o příjemnou a přátelskou atmosféru, aby se žáci cítili dobře a uvolněně. Všem dětem jsem za jejich odpovědi a strávený čas poděkovala a rozloučila se s nimi malou sladkou odměnou.

Čtyři žáci mi v závěru našeho povídání přiznali, že díky otázkám, které jsem jim kladla, si každý sám za sebe uvědomil spoustu nových informací a vazeb mezi jednotlivými pojmy. Přiznali se (zejména dívky), že je toto téma pro některé velmi psychicky náročné a citlivé. V poslední řadě mi potvrdili, že „*nikdy nepřemýšleli nad nacismem jako nad formou pře-*

*hnaného vlastenectví Němců*“. Věděli, co znamená pojem vlastenectví, nacismus, ovšem nikdy nad těmito dvěma pojmy nepřemýšleli ve vzájemné souvislosti.

## 8 Vyhodnocení výzkumných otázek

Na základě výzkumných otázek, které jsem si v úvodu svého orientačního šetření stanovila, bych chtěla charakterizovat obsah odpovědí žáků.

### 1. Jak žáci devátého ročníku chápou význam pojmu vlastenectví?

Na základě odpovědí žáků usuzuji, že vlastenectví připodobňují ke své zkušenosti, chápou jej jako nějaký vztah mezi sebou a zemí, ve které žijí. Téměř všichni dali pojem vlastenectví do spojitosti se slovem hrdost. Svou vlast podporují, ctí ji, starají se oni, jsou hrdí na kulturní památky a významné osobnosti své země-vlasti.

Ukázalo se, že vlastenectví považují za automatickou vlastnost občana, jelikož pokud žijí ve své zemi, tak jsem zároveň i vlastencem. Pouze v jedné žákovské odpovědi se objevilo porozumění vlastenectví ve významu „*nenásilné prosazování svého národa*“. Na základě získaných výsledků svého malého šetření se domnívám, že žáci pojmu vlastenectví rozumí, dokážou nad jeho významem přemýšlet, ovšem už nejsou schopni (až na výjimky) si pod tímto slovem představit nějaké nebezpečí, či dokonce souvislost s pojmem nacismus.

### 2. Jak se vlastenectví podle žáků devátého ročníku projevuje?

Žáci pojmu rozumí a dokážou své odpovědi zdůvodňovat a připojovat k nim vlastní názory. V reakcích žáků na pokládané otázky však bylo vidět, že se musí skutečně zamyslet; chvíli jim trvalo, než si uvědomili, co se po nich chce. Z tohoto důvodu se domnívám, že žáci nad touto otázkou sami od sebe nikdy příliš neuvažovali. Jakmile si svůj názor však vytvořili, byli schopni o něm dlouze vyprávět. Své názory žáci opírali především o významné osobnosti, podporu země a fandění při sportovních akcích, utkáních a jiných kulturních soutěžích a reprezentacích. Potvrdili (nadpoloviční většina všech dotazovaných), že jsou ve své zemi rádi, nechtěli by žít jinde. Samozřejmě se objevily i názory opačného stanoviska.

### 3. Jakých rizik si jsou žáci vědomi?

Touto otázkou jsem chtěla nejprve zjistit, jak rozumí pojmu vlastenectví, co si pod ním představují, jak se u nich projevuje, zda pojem vlastenectví může v sobě skrývat nějaké riziko. Až poté se žáků doptával na samotný pojem nacismus a jeho problematiku. Jak se však ukázalo, většina žáků žádnou spojitost mezi těmito pojmy nevidí. Pouze jedna čtvrti-



na z dotazovaných žáků uvedla, že jakési riziko tu je. Uvědomili si, že vlastenectví je dobré, ale že za jistých podmínek může být i velmi nebezpečné. Klíčovým je zde „míra“ vlastenectví, nesmí se přehánět, aby nadměrné působení a projevování vlastenectví někoho neohrozilo. Zbylým žákům, kteří si neuvědomili vzájemné souvislosti, jsem napověděla a případné nejasnosti se jim snažila co nejvíce vysvětlit a danou problematiku tak více přiblížit.

#### **4. Jak rozumí pojmu nacistická ideologie?**

Na základě zjištěných informací z rozhovorů se žáky mohu diagnostikovat, že 85 % všech dotazovaných porozumělo problematice nacistické ideologie. Žáci spatřují v pojmu jistý druh nadvlády, rozumějí mu jako vyvyšování německého národa nad všechny ostatní. Zbylých patnáct procent odpovídalo na jednotlivé otázky špatně, či neuvedlo odpověď žádnou. Danou problematiku tak tito žáci nepochopili; jak jsem posléze zjistila od jednotlivých vyučujících, šlo o žáky nespolupracující a s velmi slabým prospěchem.

Pod problematikou nacistické ideologie si ihned vybavovali pojem nacismus. Nacismus označili jako pojem, ve kterém jde o chápání a respektování jen své země a lidu, který v ní žije, naopak odsuzování ostatních zemí a národů. Ve svých odpovědích žáci nejčastěji uváděli stát Německo a jeho hlavního představitele A. Hitlera. Z jednotlivých odpovědí jsem poznala, že žáci vědí, o co v problematice nacistické ideologie jde. Mnohým z nich však chyběl k přesnému a srozumitelnému vyjádření této problematiky pojmový aparát. Svá stanoviska se mi proto více snažili přiblížit a ukázat na konkrétních informacích a událostech (konkrétní příklady/události viz jednotlivé otázky a odpovědi v předchozí kapitole).

Termín ideologie jsem během svého orientačního šetření v rozhovorech se žáky nepoužila, nechtěla jsem je tímto pojmem zbytečně zatěžovat, jelikož jsem zjistila, že v RVP ZV se tento termín neobjevuje a žáci se s ním setkávají až na středních školách a gymnáziích.

Během rozhovorů však většina žáků se svými odpověďmi působila přesvědčivě. Výsledky šetření mi tedy potvrdily, že úroveň porozumění žáků problematice nacistické ideologie je vysoká a že se dnešní dospívající mládež stále o tuto problematiku zajímá a přemýšlí nad ní, z čehož jsem měla obrovskou radost. Jediný problém, na který jsem během svých rozhovorů narazila, byl u některých žáků v jakési nesrozumitelnosti a roztržitésti jednotlivých odpovědí. Zjistila jsem, že spousta dětí má rozsáhlé znalosti o této problematice, ovšem bez jednotlivých souvislostí; žáci tak mnohdy nedokážou jednotlivé získané po-

znatky propojit, mezi pojmy nevidí žádné vztahy. Na toto jsem narazila například u pojmů nacismus a vlastenectví. Žáci oběma pojmům rozumí, ale žádný vztah-souvislost u nich nenachází. Jak jsem si sama dále ve svém malém šetření ověřila, žáci mají také zafixovanou konkrétní podobu informace a otázky. Pokud se jim však hned odpověď na konkrétní otázku nevybaví, bojí se svůj názor popsat svými vlastními slovy. Například po položení otázky: „Co je vlastenectví?“ jsme narazili u několika žáků na problém, neboť mlčeli nebo tvrdili, že odpověď nevědí. Po zadání jiné - méně přímé otázky („Co si představuješ pod pojmem vlastenectví?“) se však tito žáci ve většině případů rozpovídali. Z tohoto důvodu jsem polovině žáků musela během rozhovorů klást doplňující otázky.

### **5. Jak se liší v rozhovorech na problematiku porozumění nacistické ideologie odpovědi dívek a chlapců?**

Hovořila jsem se čtyřiadvaceti dívkami a sedmnácti chlapci. Žádný specifický rozdíl jsem však v jednotlivých odpovědích chlapců a dívek nezaznamenala. Schopnost odpovídat byla velmi různá, u šikovných žáků nebyl problém formulovat správně své odpovědi. Ostatní dané problematice porozuměli, ale občas jsem jim musela pomoci doplňující otázkou, aby mohli své odpovědi správně formulovat. Čtyři rozhovory s dívkami a tři s chlapci bych označila za nadprůměrné. Velmi mne překvapili svými znalostmi a širokým přehledem, který k dané problematice mají. Překvapena jsem byla i jejich velkým zájmem a schopností přemýšlet. Pouze jedna žákyně nebyla schopna a odmítala spolupracovat, dva žáci a další tři žákyně na základě svých odpovědí prokazovali velmi slabé znalosti. U jedné třetiny dívek bylo z jejich výrazů a nálady patrné, že je toto téma velmi zasáhlo. Dva žáci mi sami přiznali, že je tato problematika velmi zajímavá a že by Památník Lidice rádi osobně navštívili, čímž mě přivedli na novou myšlenku a možnost, jak bych těmto žákům, ale i dalším zájemcům, mohla pomoci.

Jsem si vědoma, že výzkumné šetření proběhlo na poměrně malém počtu respondentů. Přineslo však podněty k dalšímu využití. Zároveň také věřím, že výsledky by mohly pomoci nejen k popsání a odhalení výchozích podmínek pro efektivní vzdělávání žáků problematiky nacistické ideologie, ale i k porozumění a propojení dalších souvislostí politického a historického vzdělávání.

## 6. Co žákům v rozhovorech dělalo největší problém?

Jestliže pomineme žáky vykazující během rozhovoru velmi slabé znalosti dané problematiky, nejčastějším problémem v jednotlivých rozhovorech byla správná a výstižná formulace žakovských odpovědí. Z přehledu všech otázek se jim jako nejvíce problematická jevila otázka první - co si představují pod pojmem vlastenectví. O této otázce dva žáci uvedli: „*Vždy slyším slovo vlastenectví, ale nikde nepíšou definici.*“ Dále žáci prozradili, že pro ně bylo velmi těžké odpovídat na některé otázky, jelikož nad mnoha věcmi ještě nikdy nepřemýšleli a museli si nejprve vše sami pro sebe ujasnit a vytvořit si na problém svůj vlastní názor. „*Nikdy jsem totiž nepřemýšlel nad nacismem jako nad formou přehnaného vlastenectví Němců,*“ řekl jeden žák. Zejména dívky toto téma velmi silně citově zasáhlo, osobní názory a pocity se některým vyjadřovaly dost těžko. Celkově se však žádná z pokládaných otázek neukázala jako zásadně problematická.

## 9 Shrnutí výsledků výzkumu

Mezi žáky se objevily velké odlišnosti ve znalostech, ale i ve schopnosti formulovat své odpovědi a vytvořit si tak svůj vlastní názor. V některých případech jsem byla až udivena, jak mají žáci široký přehled a jak jsou schopni nad danou problematikou přemýšlet a vytvářet si názory, které si dokážou sami obhájit.

Rozhovory se žáky byly pro mne osobně velkým přínosem. Získala jsem lepší představu, jak žáci dané problematice rozumí, a uvědomila jsem si, jaký k ní zaujímají postoj. Zjistila jsem, že spoustu informací získali žáci mimo školu a že je důležité, abychom s těmito informacemi posléze ve výuce dále pracovali. Tím nejcennějším zjištěním pro mne bylo však to, že se dnešní mládež přece jen o tuto problematiku zajímá a nezůstává k ní lhostejná. Na základě zjištěných informací ze svého výzkumu, nabízím pro zkvalitnění výuky a lepší porozumění žáků – propojení jednotlivých souvislostí, usouvztažnění pojmů a trvalejší zapamatování – informace o vzdělávacím programu Památníku Lidice.

## 10 Limity výzkumu

Za hlavní limit své práce bych uvedla omezenou přenositelnost dat. V českém prostředí podle mě dostupných informací totiž neproběhl s žáky devátých ročníků žádný na toto téma zaměřený výzkum, s kterým by bylo možné mé výsledky porovnat. Dalším důvodem této limity je základní škola, na které jsem svůj výzkum realizovala. Bylo velmi těžké najít školu, která bude univerzální a zároveň bude ochotna se tohoto šetření zúčastnit, jelikož celé výzkumné šetření bylo dost časově náročné. I přestože jsem jej realizovala na běžné státní základní škole, uvědomuji si její oblíbenost u dětí i rodičů a tím i její vyšší úroveň vzdělávání, proto jsem si také vědoma toho, že odpovědi žáků z jiného sociálního prostředí (například nějaké menší mimopražské školy) by se mohly někdy značně lišit. Vzhledem ke svému cíli jsem nad těmito okolnostmi při vyhodnocování odpovědí žáků příliš neuvažovala, avšak při stanovení limitů považuji všechny tyto informace pro hodnověrnost a úplnost svého výzkumu za důležité zde uvést.

K určitému zkreslení skutečnosti pravděpodobně docházelo i z důvodu, že účastníky výzkumu byly děti. Jejich odpovědi měli velmi často kostrbatou výpovědní formu, což ztěžovalo práci i mně při vyhodnocování jednotlivých odpovědí. Velkým limitem nebyly pouze respondenti - žáci, ale i já sama, jelikož jsem s vedením rozhovorů, se zpracováním dat a jejich interpretací neměla doted' příliš žádné velké zkušenosti. Po nastudování mnohé odborné literatury a vyslechnutí doporučení od zkušenějších výzkumníků jsem se cítila k této práci více kompetentní, ovšem jsme si stále vědoma limitů výzkumu v této oblasti.

V neposlední řadě si také uvědomuji, že na účastníky výzkumu působila při rozhovorech nervozita (i přestože jsem se ji snažila co nejvíce odstranit) a že výsledky výzkumu také mohlo ovlivnit celkové psychické naladění konkrétního žáka, jelikož je toto téma pro někoho velmi psychicky náročné.

Když se zpětně ohlédnu, musím si přiznat, že jsem se také každému žákovi nevěnovala stejně. Některému jsem poskytla větší množství doplňujících otázek, druhému jsem naopak nevěnovala tolik pozornosti, kolik bych měla. Záleželo na tom, jak velký zájem projevoval žák o danou problematiku.

# 11 Výukový potenciál vzdělávacího střediska Památníku Lidice

Na základě odpovědí žáků a výsledků výzkumu jsem se rozhodla, že zde popíši a didakticky analyzuji současný vzdělávací program Památníku v Lidicích. Pokusím se zde představit výukový potenciál vzdělávacího střediska Památníku Lidice a stručně zdůvodnit, v čem spočívá jeho důležitost. V další kapitole budu popisovat, jak se vybraná skupina žáků devátého ročníku základní školy zúčastnila tohoto programu. S časovým odstupem pak ověřím úroveň porozumění problematice nacistické ideologie a identifikuji případné změny. V poslední závěrečné kapitole této části na základě výsledků tohoto šetření nabídnu podněty ke zkvalitnění výukového programu Památníku i v oblasti vzdělávání žáků základních škol.

## 11.1 Památník Lidice

Dne 10. června 1942 byl spáchán na obec Lidice hrůzný čin, který otřásl celým světem. Celá vesnice byla vypálena a zničena plastickými trhavinami. Celkem přišlo o život v této obci 339 lidí (Kalibová, 2001). Šlo o pomstu za smrt zastupujícího říšského protektora Protektorátu Čechy a Morava Reinharda Heydricha a tato česká vesnice měla být vymazána z povrchu světa. Záměr nacistům nevyšel, jelikož zpráva o zničení Lidic obletěla celý svět. Na počest Lidicím byla řada obcí po celém světě přejmenována jejich jménem (Historie Památníku Lidice do roku 2000, [online]). Jméno Lidice dodnes nesou v té době narozená děvčátka.

U hrobu lidických mužů postavili vojáci Rudé armády plukovník Pankova pomník, který byl 3. června 1945 odhalen (Stehlík, 2007). První tryzna k uctění památky obětí lidické tragédie se konala 10. června 1945. Na tomto smutečním aktu oznámil tehdejší ministr vnitra Václav Nosek zprávu o výstavbě nových Lidic. Základní kámen nové obce byl položen v květnu 1947. V souvislosti se vznikem nových Lidic se začal klást větší důraz i na Památník Lidice a jeho pietní území. Počátkem padesátých let bylo otevřeno první muzeum (Šindelářová, 2011). V červnu 1955 byl slavnostně otevřen „*Růžový sad přátelství a míru*“, který vznikl z iniciativy anglického lékaře Barnetta Strosse, člena hnutí „Lidice budou žít“, a navzájem tak propojil staré Lidice s novými Lidicemi (Cílek, Čermák, 2007).

Růže sem lidé poslali z celého světa, staly se symbolem lidické tragédie. V současné době obsahuje Růžový sad celkem 213 odrůd růží v počtu více jak čtyřicet tisíc keřů růží (Růžová zahrada, [online]). „V roce 2006 byl zapsán do knihy rekordů jako největší sad růží v České republice.“ (Šindelářová, 2011, s. 36).

Po celém pietním území najdeme několik sochařských děl. U hrobu lidických mužů se nachází socha truchlící ženy, u základů původní školy sochu matky s dítětem. Tyto sochy pocházejí z dílny akademického sochaře Bedřicha Stefana. Dále zde nalezneme u základů bývalého kostela sochu ženy, chránící si obličej před plameny hořící obce, kterou vytvořil profesor Karel Lidický. V Růžovém sadu můžeme spatřit sousoší chlapce s děvčetem, které nese název „Mír“, autorem tohoto díla je sochař Karel Hladík (Šindelářová, 2011). Stěžejním dílem, nacházejícím se na pietním území, je pomník lidických dětí, které zahynuly v polském Chelmu. Autorkou tohoto sousoší je akademická sochařka Marie Uchytílová, která jej věnovala všem dětským obětem druhé světové války. Válku odsuzovala a často vzpomínala na nebohé děti, kteří jí trpí snad nejvíce. Toto utrpení chtěla nějakým způsobem reflektovat, a tak se rozhodla, že vytvoří památník dvaosmdesáti soch dětí v nadživotní velikosti, do kterého vloží všechnu jejich bolest. Památník dětských obětí války byl dokončen a umístěn na památné místo v Lidicích v roce 2000 (Historie Pomníku dětských obětí války, [online]).

Památník Lidice a jeho pietní území získalo brzy důstojnou podobu, každoročně se zde na památku Lidicím konaly červnové tryzny. Významný zlom zaznamenal rok 2000, kdy na základě rozhodnutí vlády ČR vznikl Památník Lidice jako státní příspěvková organizace Ministerstva kultury České republiky (Historie Památníku Lidice od roku 2001, [online]). Účelem této příspěvkové organizace Památník Lidice je péče o trvalé uchování vzpomínky na vyhlazení obce Lidice a utrpení jejích občanů, kteří se dne 10. června stali obětí fašistického násilí. Nový život pro Lidice nastal i po stránce kulturní. „V roce 2003 vznikla z bývalého už zchátralého lidického kulturního domu Lidická galerie se stálou expozicí - Lidické sbírky.“ (M. Kalibová, 2001, s. 42). Každoročně se zde koná přehlídka nejlepších prací Mezinárodní dětské výtvarné výstavy Lidice. V prostorách Lidické galerie se pořádají též kulturní pořady, koncerty a divadelní představení. Dále se tu nachází síň In Memoriam, což je prostor zřízený pod terasou schodiště v blízkosti muzea, který se využívá k tematickým výstavám, například o městech a vesnicích, které postihl podobný osud jako Lidice.

V červnu 2006 byla otevřena nová budova muzea, která spolu s glorií a tribunou tvoří centrální nádvoří Památníku Lidice vůbec, dokončené v této podobě v roce 1962. O dva roky později, v dubnu v roce 2008, bylo ve zrekonstruovaném prostoru Pod Tribunou otevřeno také vzdělávací středisko pro mládež a badatelna (Historie Památníku Lidice od roku 2001, [online]).

## 11.2 Muzeum Památníku Lidice

Muzeum Památníku Lidice bylo postaveno v roce 1962 podle projektu arch. Františka Marka (Muzeum Památníku Lidice, [online]). V jeho těsné blízkosti se nachází pietní území a Růžový sad; dohromady vytváří propojený komplex Památníku Lidice, který doplňuje činnost vzdělávacího střediska v Lidicích.

Muzeum obsahuje stálou expozici „*A nevinní byli vinni...*“, která svým návštěvníkům díky moderním multimediálním prostředkům přibližuje život ve starých Lidicích i zločin, který byl na tuto obec a její obyvatelstvo spáchán. Dostalo se jí velkého ocenění, neboť získala hlavní cenu v rámci přehlídky Český interiér 2006 a zvláštní cenu v soutěži Gloria Musealis v kategorii Muzejní výstava roku 2006 (Šindelářová, 2011). Oproti jiným expozicím je tato výjimečná, podstatná část výtvarného řešení expozice je realizována jako součást stavby. Najdeme tu velké betonové plochy, na kterých se promítají snímky sestříhané z autentických archivních materiálů, fotografií z lidického depozitáře a doplněny dotočenými záběry ve stylu starých rodinných filmů. Velmi působivé je v těchto prostorách slyšet hlasy dětí, čtoucí své dopisy, vycházející z reproduktorů muzea. Expozice má pietní charakter.

Součástí její výstavy, kromě světelných projekcí, jsou i dva dochované předměty zničené obce. Prvním významným předmětem je hasičská stříkačka, kterou lidičtí zapůjčili do sousední obce Dolany, v době tragédie se v Lidicích tedy nenacházela, a tak se zachránila. Druhým předmětem jsou dveře lidického kostela sv. Martina. Nacisté je použili jako bočnici na nákladním automobilu při odvážení dobytka z obce Lidice do nedalekého buštěhradského statku. Vrata pak kdesi pohodili, obyvatelé Buštěhradu dveře poznali a zachránili (Šindelářová, 2011).

Celá expozice muzea Památníku Lidice připomíná svým tvarem labyrint a dělí se na tři na sebe navazující části. Průběh jednotlivých částí vám podrobně popíši v následujících dvou



kapitolách, jelikož jsem se s vybranou skupinou žáků devátého ročníku základní školy této multimediální expozice sama zúčastnila.

### 11.3 Vzdělávací středisko Památníku Lidice a jeho vzdělávací program

V Památníku Lidice se kromě již zmiňovaného muzea a pietního území nachází vzdělávací středisko, které nabízí několik druhů programů pro žáky II. stupně základních škol a žáky středních škol. Pro mladší žáky mají pracovníci vzdělávacího lidického střediska připravené kratší programy v rámci výtvarné a dramatické výchovy. Zde je nabídka programů vzdělávacího střediska Památníku Lidice pro školy (Programy pro školy, [online]):

- **„Příběh obce Lidice“** – *Historická sbírka Památníku Lidice jako průvodce lidickou tragédií* - pro žáky 8. a 9. tříd ZŠ a žáky SŠ:

Na základě dobových materiálů a sbírkových předmětů se žáci seznamují s historií. Zjišťují, jaký mají všechny tyto věci význam pro výklad naší historie. Celý program trvá 120 minut. Součástí programu je nejprve prohlídka multimediální expozice muzea, poté práce v učebně vzdělávacího střediska a nakonec následuje prohlídka pietního území s odborným výkladem. Cílem programu je, že se žáci na základě digitalizovaných materiálů historické sbírky naučí využívat dobové materiály k interpretaci historického období.

- **„Co mi sochy vyprávěly“** – *Příběh Lidic očima sochařů* - pro žáky 3. až 5. třídy ZŠ:

Žáci se stanou na chvíli sochaři a budou objevovat řeč soch. Naučí se rozeznávat a porovnávat základní materiály pro sochařskou tvorbu, prostřednictvím soch budou sledovat a vyprávět tragický příběh Lidic. Program trvá 120 minut. První část programu je zaměřená na výtvarné umění a odehrává se v prostorách Lidické galerie, druhá část, věnovaná historii Lidic, probíhá na pietním území. Přes výtvarné umění se žáci seznámí s historií.

- **„Lidice – kronika jedné vesnice“** – *Multimediální vzdělávací program s odborným výkladem* - pro žáky II. stupně ZŠ a žáky SŠ:

Tento program, stejně jako všechny ostatní programy určené pro žáky II. stupně ZŠ a žáky SŠ, obsahuje prohlídku multimediální expozice muzea a pietního území s odborným výkladem. Žáci se na základě interaktivního DVD seznámí s konkrétními osudy obyvatel obce Lidice od konce 1. světové války do jejího násilného vyhlazení. Žákům se propojí tyto historické události s dalšími dějinnými souvislostmi 2. světové války.

- **„Lidice žijí v obrazech“** – *Důležitost Lidické sbírky v historii obce Lidice* - pro žáky II. stupně ZŠ a žáky SŠ:

Tvořivými přístupy se žáci seznámí s lidickou tragédií, historií Lidické sbírky a konkrétními uměleckými díly Lidické galerie. Program trvá 150 minut a je veden zážitkovou formou. Využívá metod a technik dramatické výchovy, žáci se učí vyjadřovat své vlastní názory a postoje, vzájemně se více poznávají a učí se spolupráce. V rámci tohoto programu vytvoří společné výtvarné dílo, které bude vystaveno přímo v Lidické galerii, symbolicky tak uctí památku obyvatel obce Lidice.

- **„Den, kdy se mi změnil život“** – *Osudy dětí za druhé světové války* - pro žáky 8. a 9. tříd ZŠ, SŠ a VŠ:

Tento program je zaměřen na osudy dětí za druhé světové války. Seznámí se s konkrétními osudy čtyř dětí, jejichž životy významně ovlivnila druhá světová válka a holocaust. Žáci si během projektu prohloubí své dějinné vědomosti, vytvoří si hlubší vztah a postoj k tématu. Formou dramatické výchovy a vstupu do role těchto dětí hlouběji pochopí příčiny a důsledky druhé světové války, které měly vliv na život rozličných národností i sociálních pozic. Tento program je však velmi psychicky i časově náročný, předpokládá účastníky vyzrálější a již obeznámené se základními vědomostmi k tématu druhé světové války a tragédie obce Lidice.

- **„Poprvé do galerie“** – pro MŠ, 1. a 2. třídu ZŠ:

První část programu je zaměřená na metody dramatické výchovy a seznámení s pojmy jako umělec, galerie, sochy, živý obraz, umělecké dílo. Druhá část je věnována výstavě, práci v interaktivním koutku a výtvarné činnosti. Celý program se snaží rozvíjet dětskou fantazii a představivost, spolupráci mezi žáky a schopnost vyjádřit svůj vlastní názor k výtvarnému dílu.

- **„Galerie plná smyslů“** – pro MŠ, 1. a 2. třídu ZŠ:

Tento program je připraven pro ty nejmenší. Žáci se seznámí s výstavou galerie formou příběhu a her. Kamarád „Smyslín“ provede děti celým příběhem a výstavou, naučí je, že díla můžeme vnímat i jinak než pouze očima. Program je zaměřen na rozvoj smyslového vnímání, žáci objevují podstatné vlastnosti předmětu, vnímají a rozlišují věci pomocí hmatu. Na základě tvořivých činností vstupují do příběhu, spolupracují a rozvíjí svou představivost.

- Lidická galerie také nabízí možnost zhlédnout nějaké divadelní představení dle aktuální nabídky, dále zúčastnit se víkendové výtvarné dílny pro děti či komentované prohlídky Lidické sbírky s kurátorkou.
- Památník v Lidicích věnuje dětem velkou pozornost. Každoročně pořádá několik soutěží, které mají celorepublikový a mezinárodní přesah. Pro děti od 4 do 16 let se zde koná už několik desetiletí „*Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice*“, která vznikla na konci šedesátých let k uctění památky dětských obětí z české obce Lidice, zavražděných Němci. Od roku 1973 se této soutěže mohou zúčastnit i zahraniční účastníci (Soutěže pořádané Památníkem Lidice, [online]). Výstavu oceněných prací můžeme vidět v Lidické galerii. Výtvarnou soutěž doplňuje od roku 2006 také mezinárodní internetová soutěž „*Lidice pro 21. století*“, která je určena žákům ve věku od 10 do 19 let a se zájmem o novodobou historii. Cílem je přispět k uchování památky občanů středočeské obce Lidice a k prohlubování znalostí nejmladší generace o historických událostech, vztahující se k druhé světové válce a k nacistickým totalitním režimům 20. století. Od roku 2007 je pořádána u příležitosti výročí lidické tragédie nesoutěžní přehlídka dětských pěveckých sborů „*Světlo za Lidice*“, které reprezentují jednotlivé kraje České republiky.

Současný vzdělávací program Památníku Lidice nabízí žákům základních, středních škol a gymnázií širokou škálu možností ve výběru programů. Součástí programu pro žáky II. stupně ZŠ a žáky SŠ je prohlídka multimediální expozice muzea, prohlídka pietního území s odborným výkladem a poté práce v učebně vzdělávacího střediska. Památník Lidice jako součást těchto programů nabízí pro žáky ZŠ a SŠ také několik pracovních listů (Příloha č. 1 - *Pracovní listy Památníku Lidice*). Od roku 2006 zde probíhají i semináře pro pedagogy. Vzdělávací programy pro žáky se snaží, aby byly přijatelným způsobem otevřeny a zpřístupněny aktuální a zároveň historická témata nejmladší generaci. Hlavním cílem vzdělá-

vacího střediska Památníku Lidice je podpořit zdravé národní cítění žáků a naučit je vnímat současnost jako výsledek minulosti.

## 11.4 Návštěva vzdělávacího střediska v Památníku Lidice

V únoru 2013 jsem se s vybranou skupinou žáků devátého ročníku základní školy zúčastnila vzdělávacího programu ve vzdělávacím středisku Památníku Lidice. S výběrem žáků (aby zkoumaný vzorek byl reprezentativní) mi pomohla třídní paní učitelka a vedení základní školy, kde probíhal můj prvotní výzkum - *porozumění žáků problematice nacistické ideologie* - prováděný formou polostrukturovaných rozhovorů. V následujících podkapitolách představím celý program a zaměřím se na reakce žáků a jejich zpětnou vazbu.

### 11.4.1 Multimediální expozice muzea

Skupina dvaceti žáků devátého ročníku byla vybrána, aby absolvovala vzdělávací program „*Příběh obce Lidice*“. Žáci se nejenom dozvěděli spoustu informací o tragické události, která se v Lidicích za druhé světové války odehrála, ale především pochopili význam dobových materiálů pro výklad naší historie. Uvědomili si, že historické události, přestože je nezažili, ovlivňují i jejich současnost. *Tento vzdělávací program určený pro žáky druhého stupně ZŠ a žáky SŠ trval 120 minut. Zahrnoval prohlídku multimediální expozice muzea, pietního území s odborným výkladem a práci v učebně vzdělávacího střediska.* Je důležité zmínit, že žáci byli předem poučeni o bezpečnosti a jejich chování na exkurzi; zejména jak se mají chovat na pietním území. Žáci do vzdělávacího střediska přijížděli se základními vědomostmi o osudu obce Lidice, které nabyli díky vzdělávacímu oboru dějepis (učivo druhé světové války) a výchova k občanství. K propojení jednotlivých souvislostí dané problematiky posloužil také můj rozhovor, který mnohým žákům dané tragické události blíže objasnil; jak jsme zjistili z výše uvedených výsledků mého výzkumného šetření.

Kroky žáků směřovaly nejprve do expozice muzea – audiovizuální projekce. Tato první část (trvající přibližně 7 – 8 minut) byla z didaktického hlediska teoretická, ovšem uvedla všechny žáky do dané doby. Troufla bych si tvrdit, že rychlý spád střídajících se snímků, moderní technika a doprovodná dramatická hudba na žáky zapůsobila velmi silně emočně a vtáhla je tak do doby druhé světové války. Události byly řazeny chronologicky. Žáci si na základě této projekce vytvořili ucelenou představu o příčinách, průběhu a důsledcích

druhé světové války. Poté následovala prohlídka zbylé části muzea, která byla zaměřena už na samotný tragický osud obce Lidice. Tuto fázi si žáci již prohlíželi samostatně. V expozici se nachází strohé betonové nasvícené stěny s obrazy již neexistujících lidí a jejich obce. Na betonových plochách jsou promítány snímky sestříhané z autentických archivních materiálů a fotografií z lidického depozitáře; z reproduktorů se ozývají hlasy plačících lidických dětí, které čtou své vlastnoručně napsané dopisy svým rodičům a příbuzným. Součástí výstavy jsou i dva zachované předměty z obce Lidice – dveře kostela sv. Martina a zdejší hasičská stříkačka. V poslední místnosti této multimediální expozice měli žáci možnost zhlédnout video - záznam s rozhovory pamětníků a přeživších lidických lidí (např. s paní Marií Šupíkovou, Miloslavou Kalibovou).

#### 11.4.2 Práce v učebně vzdělávacího střediska

Po prohlédnutí multimediální expozice muzea následoval program ve vzdělávacím středisku, který trval 30 minut. Celým programem žáky provázela zkušená průvodkyně paní M. Borová, která byla velmi milá a ochotná žákům odpovědět na všechny jejich dotazy a nejasnosti. Žáci se jednotlivě posadili do učebny k jednotlivým počítačům, kde byl připravený program s názvem „Příběh obce Lidice“. Na přiloženém *obrázku č. 5* lze vidět konkrétní počítačově vybavenou učebnu s možností projekce, využívanou pro vzdělávání žáků – zaměřenou na historii obce Lidice s využitím digitalizovaných materiálů Historické sbírky Památníku Lidice.

Po celou dobu žáci pracují se zdejším vzdělávacím programem; přístup na internet zde není možný. Na základě tohoto programu děti zjišťují, zda dokážou na základě digitalizovaných dobových materiálů historické sbírky interpretovat historické období. Pracují s materiály, na základě kterých zjišťují, že obec Lidice měla svůj běžný život už před atentátem a její tragédií; pomocí fotografií, rodných listů, občanských průkazů vyhledávají jednotlivé souvislosti, zjišťují povolání, rodinné vztahy a vliv jednotlivých obyvatel Lidic na protektorát a partyzánský odboj.



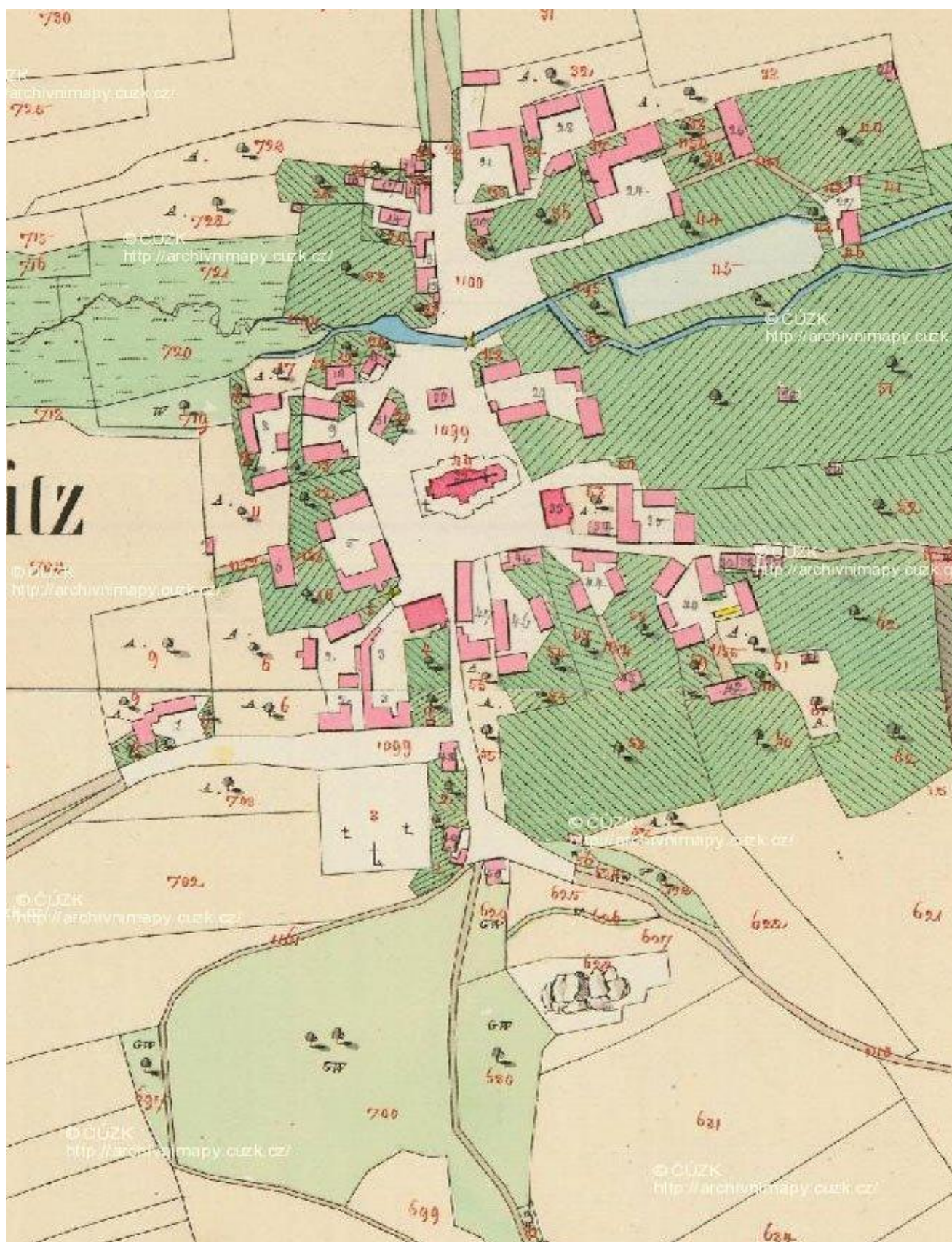
**Obrázek č. 5:** Počítačová učebna pro vzdělávání žáků (Památník Lidice, [online]).

Po představení základních pokynů a informací k ovládání PC a průběhu programu se na projektoru spouští pásma se 74 dobovými fotografiemi z depozitáře, které nejsou součástí multimediální expozice muzea. Poté žáci pracují s jednotlivými obrázky a seznamují se tak nejen s tragickým osudem obce Lidice, ale i s jejím vlastním životem před tragédií. Sami z obrázků poznávají, že dominantou obce byl kostel sv. Martina a také zdejší škola. Dále přišli na několik povolání, které zdejší lidé vykonávali – zazněl tu například řezník, číšník, horník, majitel statku a především dělník na hutích v Kladně. Oříškem se pro žáky staly fotografie občanských průkazů několika lidických mužů. Žáci se dozvěděli, že všichni muži byli v osudný den postupně zastřeleni na Horákově statku, a proto mají občanské průkazy na sobě průstřel, neboť je muži v tu dobu měli v náprsní kapse v košili z důvodu kontroly totožnosti. Ze zachovaných dokumentů žáci dále zjišťovali, jak lidičtí trávili svůj volný čas. Dozvěděli se, že hráli velmi dobře fotbal, hokej, loutkové divadlo, ještě v roce 1941 tu obec Lidice pořádala ples (díky pozvánce na ples) a většina mužů byla dobrovolnými hasiči. Zároveň si zde žáci také objasnili složitý systém přidělových lístků, šatenek a význam parašutistů. Po představení obce Lidice a její obyvatel následoval sled historických událostí. Formou otázek a odpovědí se žáci seznamovali s pojmy jako protektorát, koncentrační tábor, atentát na R. Heydricha. Prostřednictvím dobových materiálů si tak žáci propojili jednotlivé souvislosti a dozvěděli se celý příběh obce Lidice. Důležité však je, že na spoustu otázek si žáci za pomoci předložených materiálů přišli sami, tudíž si tak tyto informace trvaleji zapamatují.

### 11.4.3 Prohlídka pietního území

V neposlední řadě je součástí celého vzdělávacího programu a návštěvy v Lidicích také procházka po pietním území s odborným výkladem. Žáci tak dostali možnost, aby své získané vědomosti propojily s konkrétním místem. Na základě fotografií si mohli udělat představu, jak to tu dříve asi vypadalo, co se kde nacházelo atd. Společně jsme se zastavili u hromadného hrobu mužů, sousoší dětí a došli až nahoru ke starému hřbitovu. Dále si ukázali, kde se nacházela lidická škola a kostel. Svou procházku po pietním území jsme zakončili v Růžovém sadu. Na *obrázku č. 6*, pocházející z historické katastrální mapy cca 100 let (z roku 1840) před tragédií, vidíme původní obec Lidice. Existoval tu již *Horákův statek* (21), *Novákův statek* (23), zaměřena zde byla i *Horákova zahrada* (32), *škola* (33), na svém místě byl i *hřbitov* (3).





**Obrázek č. 6:** Lidice – historická katastrální mapa (ČÚZK archivní mapy, 2008).

#### 11.4.4 Reakce žáků na návštěvu vzdělávacího střediska v Památníku Lidice

Během návštěvy Památníku Lidice jsem pozorně poslouchala odborný výklad paní průvodkyně, zároveň jsem sledovala chování a tváře žáků, kteří se mého výzkumného šetření zúčastnili. I přestože jsem věděla (na základě svých polostrukturovaných rozhovorů s žáky), že spousta z nich historie příliš nezajímá, byla jsem mile překvapena, jak je tato problematika oslovila a velmi pěkně ve vzdělávacím středisku pracovali. Velmi často se paní průvodkyně ještě doptávali; byli velmi aktivní. S Památníkem Lidice se žáci rozloučili zápisem do „Knihy návštěv“, kam napsali: *„Nerozumíme tomu, jak se mohl někdo takto chovat? Jaká zrůda tohle mohla dokázat?! Děkuje za odborný výklad. (ZŠ, třída 9. A, 9. B)“* Žáci devátého ročníku byli expozicí i výkladem paní M. Borové velmi zaujati, podle ohlasů si odnesli silné dojmy, což je pro osvětu o českých dějinách velmi přínosné.

I já sama jsem chtěla od žáků získat zpětnou vazbu, a tak jsem se po příjezdu domluvila ještě s vedením školy a poprosila je, zda by bylo možné, aby mi žáci o hodině dějepisu tuto historickou exkurzi sami ještě jednou zreflektovali volným psaním na téma: *Lidice jsou pro mne...*

Po vyhodnocení těchto žakovských prací jsem se dozvěděla, že návštěva Lidic každému vždy něco předá... Někteří se ve svých reflexích velmi rozepsali a byli otevření. *„Když jsem si představila, že tam dříve žilo mnoho šťastných a veselých lidí, které poté skoro všechny vyvraždili a že z mnoha z nich přežilo jen pár, tak mi jde mráz po zádech. Taky mě to nutí se nad tím zamyslet, že bych já tohle nikdy zažít nechtěla. Asi bych nedokázala se vzdát svých rodičů či dětí. Ti lidé museli být v té době hodně silní a odvážní, co se tam dělo. Je mi líto těch lidí, kteří tohle všechno museli zažít.“* (Veronika, 15 let) V dalších odpovědích žáků najdeme smutek, úzkost, lítost, ponurou náladu, ale i pocity strachu, zloby a nepochopení. *„Lidice jsou pro mě stresující. Když jsme přijížděli do Lidic, měla jsem relativně dobrou náladu, která se změnila v tom okamžiku, když jsem uviděla spoustu fotek lidí, kteří se už nikdy (málokdy) potkali se zbytkem své rodiny. Je to velice nepříjemný pocit stát na místě, kde se ještě před několika lety nacházela vesnička, ve které žili veselí a šťastní lidé. Celkově je mi z toho na nic a velmi smutno.“* (Radka, 15 let) Z další ukázky žakovské práce – *„Lidice jsou pro mě... strašné utrpení nevinných lidí (dětí, dospělých), zmařené naděje a delšího života, mnoho ztrát domů, zvířat, lidí, věcí aj. (...) Zdejší atmosféra na mě zvláštním způsobem dolehla a odjížděla jsem s divným pocitem na duši. Představa, že jsem se procházela v místech, kde bývaly rozpadlé domy a spoustu mrtvých těl, mi nahání husí*



*kůži. Jsem ráda, že jsem se dozvěděla spoustu nových informací, viděla poučné filmy, ale byl to silný a vypjatý zážitek.*“ (Anna, 15 let)

Sama jedna žákyně přiznala, že neví, jak by vše zhodnotila a ve svém volném psaní vyjádřila svůj vlastní postoj. *„Nevím, jak tento výlet mám zhodnotit, ale jedno vím jistě - v životě bych nechtěla prožít to, co potkalo obec Lidice!“* (Lenka, 16 let)

Téměř ve všech žákovských pracích se objevil názor, že obec Lidice je pro žáky místem, kde se kdysi odehrálo něco, co by dnes žádný člověk rozhodně nechtěl zažít. *„Dříve klidná vesnice plná spokojených lidí se za chvíli změnila v rovnou placku.“* (Tomáš, 15 let) Lidice se z pohledu žáků staly místem plné historie a místem, kde zemřelo mnoho nevinných lidí. *„Lidice jsou pro mě zajímavým místem, protože to, co se tam stalo a to, co ti lidé prožili, by nikdo z nás v našem století zažít nechtěl,“* napsala ve svém volném psaní patnáctiletá Monika. To, že z tohoto místa na nás dopadá bolest a smutek, nemusíme ničím dokazovat. *„Na první pohled je to rovná plocha, sem tam s nějakým stromem a kopečkem, po které se občas projde „pejskař“... Ale při bližším pohledu a větším zamyšlení, co všechno se tu odehrálo, kolik dětí, mužů a žen tu zemřelo, jde člověku mráz po zádech a chce se mi brečet. Ten pocit, který si člověk uvědomí, co všechno se tu stalo, je nepopsatelný.“* (Nikola, 16 let) Ve svém psaní žáci popisují celou tragickou událost, která se dne 10. června 1942 v Lidicích odehrála. Lidičtí obyvatelé přišli o svůj majetek, všech 173 mužů bylo zastřeleno na Horákově statku, ženy byly odvezeny do koncentračních táborů a děti byly usmrceny výfukovými plyny. Celá vesnice byla posléze vypálena, zbořena trhavinami, nezůstalo po ní vůbec nic.

Z návštěvy vzdělávacího střediska v Památníku Lidice bylo pro mě největším přínosem to, že prohlídka muzea žákům ukázala a přiblížila, co se tenkrát v obci stalo a proč, ale především, že si žáci sami uvědomili, v jak pohodlné době dnes žijí. Dokázali nad problematikou přemýšlet a kladli si sami sobě otázky, jak je vůbec možné, že se člověk stane tak necitelným, ubohým? Jak se může někdo k druhému člověku takto zachovat?

*„Minimálně jednou denně slyším od svého okolí: „Mám hlad.“ Jenže ten dotyčný si ani neuvedomí, jak muselo být tenkrát malým lidickým dítětem, které byly převezeny do Polska. Prosily v dopisech své příbuzné o zbytky jídla. Je mi z toho velice smutno, když vidím, jak se jedna osoba může povyšovat nad tou druhou a brát jí vlastní svobodu. A už vůbec mi nepřijde spravedlivé to, jak někdo může jen tak rozhodnout o tom, že ženy pošlou do kon-*

*centračních táborů, děti do plynových aut (jen pár dětí na převýchovu) a muže od patnácti let zastřelí.*“ (Petra, 15 let)

Velmi mě překvapilo, jak žáci dokázali být k sobě kritičtí. Sami sebe označili za dnešní dobou „rozmazlenou bandu“ bez jakéhokoliv zájmu a vědomostí o našich předcích a minulosti. Naopak upozorňovali na svou obrovskou volnost a svobodu.

Tuto podkapitolu zakončuji vybranou ukázkou z práce žákyně devátého ročníku, která vypovídá za vše. *„Lidice jsou pro mě místem utrpení. Nedokážu si představit, kdybych se z ničeho nic ocitla na neznámém místě bez rodičů, jako tuhle situaci zažily děti kolem roku 1942. Dnes jsem měla možnost Lidice navštívit a mám z toho smíšené pocity. Slyšet ženy, jak popisují tuto událost, kdy Němci vypálili Lidice, ve mně budilo lítost. Ztratit rodinu, přátele, vlastní děti. Právě těch jsme také viděli sochy. Za nic nemohoucí děti, které měly život před sebou, byly otráveny plynem. Jsem ráda za tento výlet, protože jsem se dozvěděla o vypálení Lidic jiným způsobem, než z učebnice.*“ (Tereza, 15 let)

## 12 Ověření znalostí a porozumění souvislostem k události vyhlazení Lidic

Z výzkumného šetření vyplynulo, že mezi žáky devátých ročníků se objevují velké rozdíly v úrovni jejich vědomostí, ale i ve schopnostech formulovat si své odpovědi na zadané otázky. Dále jsme zjistili, že většina žáků důležité pojmy týkající problematiky nacistické ideologie zná. Nedostatky jsou však v porozumění těmto pojmům. Nejdůležitějším zjištěním je fakt, že žákům nejčastěji chybí znalost jednotlivých souvislostí.

Na základě těchto zjištěných skutečností byla vybrána skupina dvaceti žáků, kteří se zúčastnili vzdělávacího programu ve vzdělávacím středisku Památníku Lidice. Cílem nebylo předání množství zprostředkování faktů, jelikož ty si každý žák, pokud se o toto téma bude blíže zajímat, může dohledat z různých zdrojů. Důležité je, že si žáci díky vzdělávacímu programu mohou lépe uvědomit souvislosti a získat obecnější přístup k Lidicím. Tím nejdůležitějším je, že se jim propojí historie, osudy lidí a vlastní emoce. Toto všechno se nemůže stát nikde jinde, než v přímé konfrontaci s autentickým místem. S časovým odstupem dvou měsíců jsem se rozhodla, že ověřím úroveň porozumění žáků problematice nacistické ideologie znovu a identifikuji případné změny. Žákům jsem proto položila několik znalostních otázek, abych zjistila, co si z programu v Lidicích odnesli, zda si osvojili souvislosti a jaké pojetí jim zůstalo.

### 12.1 Průběh ověřování znalostí

S časovým odstupem jsem se znovu vydala do základní školy za žáky devátých ročníků, abych po uplynulé době zjistila jejich úroveň porozumění problematice nacistické ideologie. V této diplomové práci jsou identifikovány změny, které u žáků v porozumění nastaly. Dále zde najdeme rozdíly v porozumění žáků, kteří vzdělávací program Památníku Lidice absolvovali a kteří nikoli.

Otázky, které jsem žákům při své návštěvě zadávala, byly více konkrétní než otázky pokládané ve výzkumném šetření. Zaměřovaly se na znalosti žáků. Zároveň se netýkaly pouze tragického osudu obce Lidice, ale i problematiky širší, jelikož jsem vycházela z předpokladu, že žáci byli s problematikou podrobně seznámeni ve škole a někteří ještě navíc i v Památníku Lidice. Narážíme tu na téma Protektorátu Čechy a Morava, atentátu

na R. Heydricha, přidělových lístků aj. Cílem bylo zjistit, kolik vědomostí si žáci osvojili, zda si mezi jednotlivými pojmy vytvořili nějaké souvislosti. Záznam dat a zpracování odpovědí jsem provedla podle rad a doporučení odborníků. Celkem jsem postupně položila pět otázek šestatřiceti žákům devátých ročníků, z toho 17 žáků se zúčastnilo vzdělávacího programu v Lidicích, zbylých 19 žáků nikoli.

**Otázka číslo 1: „Kdy byl vydán výnos o zřízení Protektorátu Čechy a Morava?“**

Tuto otázku jsem považovala za jednoduchou, neboť s ní žáci byli obeznámeni i ve vzdělávacím oboru dějepis (dle RVP ZV). Toto učivo měli označené za již probrané. Výhodu měli samozřejmě žáci, kteří se mnou absolvovali výlet do Lidic. Z výsledků vyplynuly jasné rozdíly v úrovni odpovědí jednotlivých žáků. Konkrétní datum (den, měsíc) jsem po žácích ZŠ nechtěla, stačil mi pouze rok zřízení Protektorátu Čechy a Morava.

Odpovědi žáků: Žáci, kteří byli před dvěma měsíci v Památníku Lidice, odpovídali na tuto otázku bez zaváhání. Všech sedmnáct žáků uvedlo správnou odpověď, že šlo o rok 1939. I přestože jsem se jich dále na nic nedoptávala, sami mi řekli (9 žáků), že Hitler oznámil vznik Protektorátu Čechy a Morava českému národu v měsíci březen. Dva žáci se rozpovídali a uvedli, že si vzpomínají na velký narůžovělý plakát a hlas Hitlera z projekce v Lidicích. Považovala jsem toto za velký úspěch. Ostatní žáci, kteří v Lidicích nebyli, tak úspěšné výsledky neprokazovali. Z devatenácti žáků znalo správnou odpověď osm z nich. Další čtyři žáci uváděli rok 1938, jeden 1940, dva 1941 a rok 1942 uvedl jeden žák. Zbylí tři žáci neuvedli nic; na mou otázku odpověděli: „Nevím.“ nebo „Nevzpomínám si.“ Z celkového počtu dotazovaných (36 žáků) bylo úspěšných 25 žáků.

Z odpovědí žáků na tuto otázku můžeme jednoznačně usoudit, že úspěšnější jsou žáci, kteří se zúčastnili vzdělávacího programu v Lidicích. Informaci, na kterou jsem se žáků ptala, slyšeli jednak ve škole od pana učitele, zároveň ještě jednou a i v obrazové podobě v projekci v Lidicích. Z těchto výsledků vyplývá, že opakování poznatků přispívá k uchování a lepšímu trvalejšímu zapamatování. Zároveň žáci sami přiznali, že díky vzdělávacímu programu si konkrétní poznatky nejen lépe zapamatovali, ale i je lépe pochopili a poznali mezi danými pojmy souvislosti.

**Otázka číslo 2: „Jaké důsledky mělo zřízení Protektorát Čechy a Morava pro český národ? Jak vypadal režim v Protektorátu Čechy a Morava?“**

Žáci devátého ročníku se již o Protektorátu Čechy a Morava učili. Prostřednictvím této otázky jsem však chtěla zjistit, jestli skutečně pojmu rozumí a jsou schopni vysvětlit, co toto nařízení znamenalo pro český lid; zda dokážou popsat fungování tohoto režimu.

Odpovědi žáků: „*Tento režim nastolilo Německo, konkrétně A. Hitler, a my jsme se jím tady museli řídit. V čele stál říšský protektor, který vše řídil,*“ uvedl žák devátého ročníku. Touto druhou otázkou jsem směřovala spíše k praktické stránce; chtěla jsem se dozvědět, co si představují pod slovem říšský protektor, jak vypadalo podle nich ono zmiňované „řízení“ českého národu. Žáci tuto otázku považovali za zodpovězenou, pokud uvedli, že v čele stál říšský protektor. Neuvědomovali si však jisté souvislosti, nahlíželi na problematiku jako celek. Nebyli si vědomi toho, že by v období Protektorátu Čechy a Morava mohl nastat nějaký vývoj. Mezi důsledky tohoto zřízení žáci zařadili cenzuru, veškerou kontrolu nacistů nad naším státem, zatýkání a řešení otázky Židů. Každý z žáků si s touto otázkou dokázal poradit, důležité je zmínit, že žáci, kteří se opět zúčastnili návštěvy Památníku Lidice, dosahovali výsledků výrazně lepších. Vzpomněli si na mnohem větší sumu informací, které období Protektorátu v Čechách a na Moravě charakterizují. Souhrnné odpovědi žáků na otázku č. 2 nalezneme v tabulce č. 19. (V tabulce je uvedeno více odpovědí jednoho žáka).

**Tabulka č. 18:** „*Jaké důsledky mělo zřízení Protektorát Čechy a Morava pro český národ? Jak vypadal režim v Protektorátu Čechy a Morava?*“ (Autor, 2014)

<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Řešení otázky Židů.	27
Zatýkání.	23
Cenzura.	19
Kontrola financí.	15
Kontrola podniků.	11
Koncentrační tábor.	9
Přídělové lístky.	7

Zavírání vysokých škol.	6
Zákaz divadelních představení, muzeí.	5
Germanizace, německý jazyk.	5
Gestapo.	4

Na základě uvedených odpovědí se dozvídáme, že návštěva Lidic žáky velmi silně ovlivnila. Osvojili si mnohem více informací než žáci, kteří se programu nezúčastnili. Z toho tři žáci přiznali, že je tato problematika velmi zajímavá, a tak si z různých zdrojů sami vyhledávali další informace a poté je konzultovali se svým panem učitelem na dějepis. Žáci, kteří zhlédli projekci v Lidicích, si vzpomněli nejen na kulturní, hospodářské a politické důsledky; zároveň dokázali sami uvést nějaký konkrétní příklad. Propojili své získané vědomosti s dalšími souvislostmi a udělali si tak přehledný obrázek o době za druhé světové války u nás. To, že v době okupace u nás vládl říšský protektor, znamenalo, že německé orgány převzaly veškerou správu; říšský protektor měl více pravomocí než protektorátní prezident a protektorátní vláda. Žáci sami přišli na to, že hlavní řečí byla u nás němčina. Vzpomněli si na program, kde jim paní průvodkyně ukazovala protektorátní občanské průkazy. Sami uvedli, v čem spočíval přidělový systém. Dvanáct žáků si vybavilo tzv. šatenky a poukazy na obuv.

### **Otázka číslo 3: „S čím si spojíte jméno Reinharda Heydricha?“**

Tři žáci nevěděli, kdo byl R. Heydrich, ani co udělal. Všichni ostatní ve svých odpovědích správně uvedli, že šlo o zastupujícího říšského protektora, na kterého byl spáchán atentát. Devětadvacet z nich si vybavilo i přesný letopočet, a to rok 1942. Své informace čerpali, jak z výkladu z hodin dějepisu, z dokumentárních filmů, ze zpravodajství, od svých rodin a kamarádů, tak ze vzdělávacího programu v Lidicích. Zdatnějším žákům se postava R. Heydricha vybavila také jako osoba, která měla co dočinění s tzv. konečným řešením židovské otázky (holocaustem). Charakterizovali jej jeho krutostí a politikou cukru a biče.

### **Otázka číslo 4: „Které významné události souvisí s rokem 1942?“**

I přestože se tato otázka zdá na první pohled také velmi jednoduchá, polovina žáků se nejprve zarazila a zdlouhavě přemýšlela. Lze konstatovat, že žáci, kteří jsou ve stresové situaci, mohou být zaskočeni naší otázkou, zvláště pokud se dotazujeme na událost a její rok. Nakonec však kromě tří žáků všichni ve svých odpovědích uvedli, že v tomto roce byla

vypálena obec Lidice. Další přínos vzdělávacího střediska spatřujeme také v tom, že naprostá většina žáků (14 žáků), kteří Lidice navštívili, si u této otázky vzpomněli ještě na spisovatele Vladislava Vančuru, který byl za svou odbojovou činnost nacisty v roce 1942 popraven. Tuto skutečnost ve svých odpovědích však žáci, kteří Památník Lidice nenavštívili, nevedli. I zde tedy vidíme další důkaz, že vzdělávací program v Lidicích je pro žáky velmi přínosný.

#### Otázka číslo 5: „Co se stalo symbolem nových Lidic?“

U této otázky tomu bylo podobně jako u předchozí. Patnáct žáků, kteří se programu zúčastnili, označili za symbol nových Lidic růži. Dva žáci si správnou odpověď nevybavili, oba uvedli, že si nemohou vzpomenout. Naopak skupina žáků (bez návštěvy vzdělávacího programu) měla s odpovědí problémy. Osm z nich odpovědělo, že neví; dalších šest, že Lidice nemají žádný symbol; zbylí dva žáci uvedli jako symbol nových Lidic pietní území nebo tři plameny. Pouze dva žáci označili jako symbol nových Lidic růži. Jeden z žáků získal informaci z knihy o Lidicích a druhý z dokumentárního filmu na téma vyhlazení obce Lidice. Odpovědi žáků nalezneme v tabulce č. 20.

**Tabulka č. 19:** „Co se stalo symbolem nových Lidic?“ (Autor, 2014)

	<i>Kategorizované odpovědi žáků</i>	<i>Počet odpovědí</i>
<b>Žáci s programem Lidice:</b>	<b>Růže.</b>	<b>15</b>
	Nevím.	2
<b>Bez programu Lidice:</b>	Nevím.	8
	Lidice symbol nemají.	6
	<b>Růže.</b>	<b>2</b>
	Pietní území.	2
	Tři plameny.	1

- Pozn.: Tučně vyznačený text v tabulce zobrazuje *správné odpovědi*.

V další podkapitole shrnu všechny získané informace ze žákovských výpovědí a pokusím se zobecnit výsledky ověřování znalostí a porozumění souvislostem k události vyhlazení Lidic.

## 12.2 Výsledky ověřování

V ověřování znalostí a porozumění souvislostem jsem žákům záměrně už nepokládala tolik otázek, neboť i tak mi žáci devátých ročníků věnovali spoustu svého volného času. Celé výzkumné šetření bylo velmi časově náročné. Zvolila jsem reprezentativní počet - pět otázek. Otázky jsem nesměřovala pouze na problematiku Lidic, ale i na témata obsahově blízká a nadstavbová, a to na problém Protektorátu Čechy a Morava, atentátu na R. Heydricha aj.

Výsledky ověřování potvrdily, že Památník Lidice a jeho vzdělávací programy jsou pro žáky velmi přínosné. Žáci, kteří se programu zúčastnili, vykazovali velké množství vědomostí. Především je vidět, že pojmům skutečně rozumí a umí je vyjádřit i svými vlastními slovy. Dalším významným zjištěním pro žáky je propojení jednotlivých souvislostí a historická provázanost pojmů. Úroveň porozumění nacistické ideologie poznáme i ze samotných odpovědí žáků. Žáci, kteří v Lidicích nebyli, i přestože svou odpověď na otázku znali, odpovídali velmi stroze, úsečně. Naopak žáci se zkušenostmi z Lidic měli své odpovědi lépe zformulované, srozumitelné; žáci působili mnohem přesvědčivěji. V poslední řadě jsme na těchto žácích mohli během rozhovorů pozorovat mnohem více emocí a vlastních postojů k této problematice.

Na základě uvedených zjištění uvádím v poslední kapitole praktické části diplomové práce několik doporučení pro zkvalitnění výukového programu Památníku Lidice i doporučení pro výuku na ZŠ. V samotném závěru práce dochází k naplnění stanoveného cíle, tedy k ujasnění, jak žáci problematice nacistické ideologie v rámci politologického učiva rozumí.



## 13 Doporučení pro zkvalitnění výukového programu Památníku Lidice

Ze zjištěných skutečností, ale také na základě zkušeností a poznatků získaných z předchozích výše popsanych kapitol nabídnu podněty, které povedou ke zkvalitnění výukového programu Památníku Lidice.

Památník Lidice, jak už bylo popsáno v kapitole 10.3, věnuje žákům velkou pozornost. Spousta škol a školských zařízení využívá zdejší vzdělávací středisko jako součást výchovně-vzdělávacího bloku v rámci předmětů dějepis, občanská výchova. Žáci si odsud odnášejí nejen sumu informací, ale na základě návštěvy Lidic si utvářejí především své postoje a mnohem hlouběji porozumí celému období druhé světové války.

Výukový program Památníku Lidice bych chtěla v první řadě velmi pochválit a všem moc doporučit. Na základě vlastní zkušenosti mohu říci, že koncepce programu má jasně danou strukturu, která program drží pohromadě, ale zároveň umožňuje flexibilně přizpůsobovat jeho rozsah potřebám skupiny. Hlavní přínos vidím v tom, že si žák díky programu může lépe uvědomit všechny souvislosti a získat tak osobnější přístup k Lidicím. V každém případě nejde o množství zprostředkovaných fakt, ta se dají dohledat z různých zdrojů; mnohem důležitější je, že se žákům propojí historie, osudy lidí a vlastní emoce. To se nemůže stát nikde jinde, než v přímé konfrontaci s autentickým místem. Než uvedu jednotlivá doporučení pro zkvalitnění výukového programu Památníku v Lidicích, ráda bych zde ještě zmínila nejčastější problémy, se kterými se můžeme setkat ve vzdělávacím středisku. Mohou posloužit jako varování učitelům i žákům před jeho návštěvou. (Na některé uvedené problémy mě upozornila pí průvodkyně N. Rezková Příbylová).

*„Nejčastější problém, který může nastat, je, když nás zradí technika,“* uvedla paní průvodkyně ve vzdělávacím středisku. Dále mě také upozornila na nedostatečný zájem ze strany žáků. Pro upřesnění nejde o to, zda nejsou žáci vybaveni vědomostmi, ale spíše že nejsou připraveni na konfrontaci s památným místem, a pokud jejich sociální úroveň (neboli řekněme výchova) neodpovídá náročnosti tématu, je to pochopitelně znát na efektivitě programu pro zbytek kolektivu. Mě napadl naopak ještě problém týkající se pedagogického doprovodu, a to konkrétně jeho nezájmu (pokud si nedokáže uhlídat konfliktní jedince) nebo naopak nadměrný zájem pedagogů, převyšující zájem žáků (pedagog je do tématu

zcela ponořen a má zájem o co nejvíce informací, což může být vzhledem k nezájmu žáků kontraproduktivní).

K muzeu a pietnímu území Památníku Lidice bych neměla žádné námitky. Doporučení, která zde uvedu, se týkají pouze samotného vzdělávacího střediska. To by si podle mého názoru zasloužilo vylepšit a změnit mnohé. Po zhlédnutí multimediální expozice muzea působí prostory vzdělávacího střediska na jedince rozpačitým a stísněným dojmem. Učebna vzdělávacího střediska je velmi malých rozměrů. Pro zkvalitnění výukového programu Památníku Lidice bych doporučila především lepší vybavení informačními komunikačními technologiemi (= ICT) této učebny. Mnohem lépe by se žákům pracovalo s interaktivní tabulí, tablety, s mobily a další IT, než s počítači, které v této místnosti zabírají spousta místa. Zároveň bych také změnila metody práce; v této fázi programu bych nechala každého žáka pracovat samostatně, nikoliv ve dvojicích jako je tomu ve vzdělávacím středisku doposud. Každý žák by si měl sám za sebe zmapovat své schopnosti a dovednosti, až posléze je vzájemně reflektovat a spolupracovat se svým spolužákem, popřípadě celou skupinou. Uvítala bych i práci s IT v terénu.

Na základě vlastní návštěvy vzdělávacího střediska a zhlédnutí celého vzdělávacího programu v Památníku Lidice mohu konstatovat, že činnost tohoto programu je pro žáky velmi prospěšná. Můj názor podporují i pracovníci Památníku Lidice, kteří potvrzují úspěšnost tohoto programu. Svá stanoviska zdůvodňují opakovanými návštěvami učitelů s dalšími svými žáky. Pracovníci Památníku Lidice jsou si vědomi, že zlepšovat by se zde dalo ještě mnohé, ale na spoustu věcí chybí finanční prostředky. Proto se Památník Lidice snaží vše vylepšovat po malých krůčcích; ve svých plánech však postupují správným směrem. V poslední době vzniklo propojení vzdělávacího programu s audio-nahrávkami. Žáci tak mají možnost si do svých chytrých telefonů nahrát audioprůvodce po pietním území v Lidicích; tento audioprůvodce nabízí deset zastavení na trase po území, kde stávala původní obec Lidice. V souvislostech přibližuje tragické události, které se zde odehrály 10. června 1942. Aplikace obsahují audio-nahrávky, text, mapy a také historické i současné fotografie pietních míst.

Kromě postupného zavádění ICT do vzdělávacího programu Památníku Lidice bych zlepšila vlastní práci s žáky. Více bych je zapojovala do samotné výuky, vyžadovala práci s pracovními listy, které má vzdělávací středisko k dispozici, a především od žáků na konci programu vyžadovala určitou zpětnou vazbu – nejlépe písemnou formou, aby se každý žák

mohl k danému programu a návštěvě Památníku Lidice nějakým způsobem vyjádřit a svá zjištění reflektovat. To jediné mně v Památníku a jeho celém vzdělávacím programu chybělo.

Celou tuto praktickou část diplomové práce bych zakončila v následující kapitole nabídnutím několika podnětů, kterými můžeme v souvislosti s návštěvou Lidic zkvalitnit i vzdělávání žáků základních škol.

### 13.1 Zkvalitnění vzdělávání žáků základních škol

Už několikrát jsem ve své práci zmiňovala výhody návštěvy Památníku Lidice a zúčastnění se s žáky zdejšího vzdělávacího programu. Pro hlubší porozumění celému období problematiky druhé světové války nestačí pamětné osvojení jednotlivých poznatků; žák by si měl k dané problematice vytvořit především svůj vlastní postoj – tomu napomůže přímá konfrontace s autentickým místem. Pro efektivní vzdělávání žáků bych se snažila tuto problematiku vyučovat více interaktivně. Na téma druhé světové války a tématu našeho odboje bych vytvořila jeden celistvý výukový blok. Na toto téma bych se s žáky zaměřila podrobněji (opominula tak řadu jiných témat), protože podle mého názoru reprezentativně vypovídá o smyslu událostí, které utvářely dané historické období. Návštěvě Lidic by například předcházela druhá část filmu *Atentát (na Heydricha)*, po Lidicích by naopak následovala návštěva Židovského muzea v Praze s besedou s pamětnicí Terezína a dále téma holocaustu v Protektorátu Čechy a Morava. Tímto bychom ukončili tento výukový blok. Návštěvu Lidic by žáci mohli reflektovat metodou volného psaní na téma: Lidice jsou pro mne...<sup>9</sup> V současné době bychom také mohli do výuky zařadit zhlédnutí filmu Lidice a následné porovnání s fakty osudu obce Lidice.

Podle mého názoru ke zlepšení vzdělávání ve výuce občanské výchovy, k rozvoji společenské odpovědnosti a výchově žáků k plnohodnotnému občanství v otevřené společnosti přispívají především aktivizační metody kritického myšlení. Zařadili bychom sem besedu s pamětníkem, práci s pracovními listy, projekty, herní aktivity, dramatizaci, pantomimu, práci s textem aj. Na využívání těchto moderních výukových strategií, kognitivních psy-

---

<sup>9</sup> Metodu volného psaní jsem využila i já ve své diplomové práci, abych měla od žáků z návštěvy Památníku Lidice určitou zpětnou vazbu. Podrobnější informace k tomuto tématu v kapitole 10.4.4.

chologických teorií a konstruktivistických didaktických postupů upozorňuje i Marie Hrachovcová (2005/2006, s. 13).

Z výše uvedených podnětů vyplývá, že návštěva Památníku Lidice a jeho vzdělávacího programu jednoznačně přispívá ke zkvalitnění výuky a vzdělávání žáků. Získané poznatky si žáci mnohem trvaleji uchovávají v paměti, budou znát souvislosti celé problematiky, dokážou problematiku popsat a vyjádřit svými vlastními slovy, naučí se vytvářet vlastní postoje a hodnoty a pracovat s emocemi. Všechny výše uvedené podněty vycházejí z výsledků výzkumného šetření této diplomové práce zabývající se problematikou porozumění žáků nacistické ideologie.

## 14 Závěr

Cílem diplomové práce bylo na základě výsledků vlastních šetření diagnostikovat u vybrané skupiny žáků (druhého stupně ZŠ) úroveň porozumění problematice ideologií se zaměřením na nacismus a zjištění výukového potenciálu vzdělávacího střediska Památníku Lidice. K naplnění tohoto cíle bylo nutné analyzovat politologické učivo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Dílčím cílem pak bylo nabídnout několik kvalifikovaných doporučení ke zkvalitnění výukového programu Památníku Lidice. Kroky, které vedly ke splnění mých cílů, jsem popsala v několika předcházejících kapitolách.

V teoretické části jsem se zaměřila na rozbor odborných témat, jelikož jejich znalost byla podstatná pro část praktickou. V první kapitole teoretické části jsem podrobněji objasnila pojem kurikulum. I přestože pojem kurikulum není obecně přijímán a dosud jednotně chápán, chápeme jej jako veškerou zkušenost, kterou žáci ve škole získávají. Ve druhé kapitole jsem představila *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Čtenáře jsem blíže seznámila se vzdělávací oblastí *Člověk a společnost*, s průřezovým tématem *Výchova demokratického občana* a s klíčovými kompetencemi, které by měly být rozvíjeny v rámci všech předmětů. Třetí a čtvrtá kapitola shrnuje poznatky k pojmu ideologie, nacismus, vlastenectví a nacionalismus. V páté kapitole jsem zmapovala současná výzkumná sdělení zabývající se vývojem politického myšlení žáků druhého stupně základních škol. Stručně pak představila některé publikace českých a zahraničních autorů, popsala aktivity organizací i mezinárodních výzkumů, které se politickým myšlením žáků zabývají. Jednotlivé kapitoly obsažené v teoretické části byly pro mne velmi přínosné, neboť mi pomohly zorientovat se v tématech politického učiva a usnadnily mi práci při vyhodnocování výzkumného šetření.

V praktické části jsem si nejprve stanovila výzkumné otázky. Následně jsem popsala metody kvalitativního výzkumu, které jsem použila při přípravě, realizaci i vyhodnocování rozhovorů se žáky. Pro důvěryhodnost výzkumu jsem se snažila rozepsat a objasnit každý krok, který k získání dat vedl. Nejobsáhlejší kapitolou praktické části diplomové práce je shrnutí a interpretace výsledků provedeného výzkumu. Na základě odpovědí žáků a výsledků výzkumu jsem zde posléze v následující kapitole popsala a didakticky analyzovala současný vzdělávací program Památníku v Lidicích. Představila jsem výukový potenciál vzdělávacího střediska Památníku a stručně zdůvodnila, v čem spočívá jeho důležitost. S vybranou skupinou žáků devátého ročníku základní školy jsem se programem v Lidicích

zúčastnila. S časovým odstupem pak ověřila úroveň porozumění problematice nacistické ideologie a identifikovala případné změny. V poslední závěrečné kapitole na základě výsledků ověření znalostí a porozumění souvislostem jsem nabídla podněty ke zkvalitnění výukového programu Památníku i v oblasti vzdělávání žáků základních škol. Doporučení pro Památník i výuku, které jsem v diplomové práci sepsala, mohou být zejména učitelům velkou inspirací. Rozhovory s dětmi mne ujistily, že žáci druhého stupně základních škol jsou schopni porozumět problematice nacistické ideologie. Taktéž výsledky výzkumných šetření potvrdily, že Památník Lidice a jeho vzdělávací programy jsou pro žáky velmi přínosné.

# 15 Terminologický slovník

Termín	Význam [zdroj]
Kurikulum	Pochází z latinského slova <i>curriculum</i> (= sloveso běžím: <i>curro, currere, curium</i> ). V současné době neexistuje ustálená podoba definice kurikula. Nejčastěji tento pojem však chápeme jako veškerou zkušenost, kterou žáci ve škole získávají. [Průcha, 2009, str. 236]
Kvalitativní výzkum	Je výzkum prováděný na malé skupině respondentů s cílem zajistit nejen jak se chovají, ale především <i>proč</i> se tak chovají, jaké důvody stojí za jejich chováním. Za typické otázky kvalitativního výzkumu se považují: „Proč?“, „Kdo?“. Nejčastější metodou kvalitativního výzkumu je <i>individuální hloubkový rozhovor, skupinová diskuse</i> . [Kvalitativní výzkum, 2014]
Nacismus	Slovo pochází z německého „ <i>Nationalsozialismus</i> “, u nás se můžeme setkat i s pojmem „nacionální socialismus“. Představitelem je A. Hitler a jeho Německo. Pojem nacismus se velmi často užívá ve spojení „nacistická ideologie“, která stojí na představě, že německá rasa je nadřazená všem ostatním národům. [Nacistická ideologie, 2011]
Probing	Jde o tzv. sondáž, které využíváme v rozhovoru. Klademe doplňující otázky vztahující se ke konkrétnímu problému. Slouží k prohloubení odpovědí. [Hendl, 2005]
RVP G	<i>Rámcový vzdělávací program pro gymnázia</i> . Tento dokument se vztahuje na vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vzdělávání na vyšším stupni víceletých gymnázií. [RVP G, 2007]
RVP ZV	<i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</i> . Jde o obsahový a organizační předpis určený pro učitele ve školách k vedení a řízení učebního procesu. Tvoří systém kurikulárních dokumentů. Pod vedením MŠMT ČR nabyl účinnosti dne 1. 9. 2013. [RVP ZV, 2013]
ŠVP	<i>Školní vzdělávací program</i> . Představuje školní úroveň kurikulárních dokumentů České republiky. Každá škola si ŠVP vytváří sama na základě Rámcového vzdělávacího programu; ŠVP tak umožňuje vystihnout vzdělávací specifika dané školy. [RVP ZV, 2013]

## 16 Seznam literatury

BEDŮRFTIG, F.: Třetí říše a druhá světová válka: *Lexikon Německého nacionálního socialismu 1933 – 1945*. 1. vyd. Praha: Prostor, 2004. ISBN 80-7260-109-1.

BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. 6. überarb. Aufl. München: Juventa-Verlag, 1972. ISBN 3-7799-0182-X.

BOWES, M. J. a kol.: *Adolescent's Ideas about Citizenship and Democracy*. Education for Citizenship: Historical, Policy and Psychological Perspectives (Convenor: J. Bowes) at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Hobart, USA: November 26-30, 1995.

CÍLEK, R.; ČERMÁK, F.: *Přísně tajné! Speciál: LIDICE!* 1.vyd. Praha: Pražská vydavatelská společnost, 2007. ISBN 978-80-7250-368-1.

DALECKÁ, K.: *Znalosti žáků, ukončujících 9. ročník ZŠ, o dění v koncentračním táboře Osvětim v letech 1940 – 1945, se zaměřením na analýzu vědomostí žáků na Brněnsku - ve městě a na venkov*. Bakalářská práce. Katedra historie. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2011. 54 s. Vedoucí práce Jaroslav Vaculík.

DANICS, Š.: *Vybrané problémy z politologie II*. 1. vyd. Praha: PA ČR, 2005. ISBN 80-7251-179-3.

DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-141-2.

DUŠEK, A. a kol.: *Evropský pedagogický tezaurus*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání: Státní pedagogická knihovna Komenského, 1993. ISBN 80-2110-1563-97880-2110-1562.

EISNER, E. W.: *Cognition and Curriculum Reconsidered*. 2nd ed. New York: Teachers College Press, 1994. 168 s.



GABRIEL, J.: *Vlastenectví – PROČ NE?* Rodina a škola. 2007, roč. 58, č. 1, s. 18 – 19. ISSN 0035-7766.

GALTTHORN, A. *Curriculum Renewal*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1987.

GELLNER, E.: *Nacionalismus*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. ISBN 80-7325-023-3.

GELLNER, E.: *Národy a nacionalismus*. Praha: Hříbal, 2003. ISBN 80-900892-9-1.

GÍMEŠ, E.: *Politologický slovníček*. 1. vyd. Olomouc: UP Olomouc, 1995. ISBN 80-7067-558-6.

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HEYWOOD, A.; DRÁBEK, V.: *Politické ideologie*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-858-6510-6.

HRACHOVCOVÁ, M.: *Jaké možnosti poskytuje učitelé RVP ZV v oblasti výchovy k vlastenectví*. Společenskovední předměty: čtvrtletník pro pedagogy základních a středních škol. 2005/2006, roč. 5, č. 1, s. 12 – 16. ISSN 1214-6811.

HROCH, M.: *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0809-6.

HROCH, M.: *Pohledy na národ a nacionalismus*. Čítanka textů. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 451s. ISBN 80-86429-20-2.

CHLUP, O.: *Několik statí k základnímu učivu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1958. ISBN 80-85931-79-6.

JÄCKEL, E.: *Hitlerův světový názor: (projekt jedné vlády)*. 1. vyd. Praha: Paseka, 1999, 156 s. ISBN 80-7185-254-6.

KALHOUS, Z.; OBST, O.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KALIBOVÁ, M.: *LIDICE*. 1. vyd. Praha: Památník Lidice, 2001. ISBN 80-7276-032-7.

MACURA, V.: *Český sen*. Praha: NLN, 1998. ISBN 80-7106-270-7.

MADSEN, G.: *The Status of Refugee in International Law*. Leyden, svazek 1, 1966.

MANNHEIM, K.: *Ideologie a utopie. Přednášky a eseje*. 1. vyd. Bratislava: Archa, 1991. ISBN 80-7115-022-3.

MAŇÁK, J.: Aktuální problémy kurikula. In *Mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu. Sborník abstraktů a elektronických verzí recenzovaných příspěvků na CD-ROMu*. 1. vyd. Brno: Univerzita obrany, 2007. s. 1-8, 9 s. ISBN 978-80-7231-228-3.

MAŇÁK, J. a kol.: *Kurikulum v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

NESVADBA, P.: *Slovník základních pojmů z filosofie*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. 129 s. ISBN 80-7168-627-1.

O'SULLIVAN, Noël.: *Fašismus*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 1995. 231 s.

PECNOVÁ, A.: *Úroveň porozumění vybraným vlastivědným pojmům u žáků 5. ročníku základní školy*. Diplomová práce. Katedra primární a preprimární pedagogiky. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 79 s. Vedoucí práce Alena Vavrdová.

PIŤHA, P.: *Úvod do výchovy k občanství. Knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992. 212 s.

PROROK, V.: *Politické ideologie a teorie v dějinách*. 1. vyd. Praha: VŠE Praha, 1998. ISBN 80-7079-645-6.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J. a kol.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SANDER, W.: *Handbuch politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2007. ISBN 3-89331-589-6.

STEHLÍK, E.: *Lidická vzpomínání*. 1. vyd. Praha: Památník Lidice, 2007. ISBN 978- 80-86758-45-9.

- ŠARADÍN, P.: *Historické proměny pojmu ideologie*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001. ISBN 80-85959-94-1.
- ŠINDELÁŘOVÁ, P.: *Památník Lidice*. Bakalářská práce. Katedra občanské výchovy a filozofie. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2011. 57 s. Vedoucí práce Michaela Dvořáková.
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.
- TÓTH, R.: *Stručný politologický slovník*. Bratislava: UNIAPRESS, 1991. ISBN 80-85313-18-9.
- VOJTÍŠKOVÁ, J.: *Politické vzdělávání na 1.stupni ZŠ jako rozvíjení dětských porozumění politice*. Diplomová práce. Katedra občanské výchovy a filozofie. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2013. 109 s. Vedoucí práce Michaela Dvořáková.
- WALTEROVÁ, E.: *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
- ZITELMANN, R.: *Adolf Hitler a jeho cesta k moci*. Praha: V. P. K., 1993. ISBN 80-85622-27-0.

## Elektronické publikace

- Beran, P. *Zaniklé obce a objekty po roce 1945*. Lidice – historická katastrální mapa [online]. ČÚZK archivní mapy, c2005-2013. [cit. 2014-05-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.zanikleobce.cz/index.php?lang=d&detail=71022>>.
- Citáty slavných* [online]. [cit. 2014-05-09]. Dostupné na WWW: <<http://citaty.fabulator.cz/hledat/>>.
- CEDU a COV. *Učitelé i politici se shodli: výchova aktivního občanství na školách je v krizi*. [online]. c2012. [cit. 2014-06-11]. Dostupné na www: <[http://www.obcanske-vzdelavani.cz/work/ke-stazeni/CEDU+COV\\_TZ\\_2012-05-16\\_obcanstvi-v-CR.pdf](http://www.obcanske-vzdelavani.cz/work/ke-stazeni/CEDU+COV_TZ_2012-05-16_obcanstvi-v-CR.pdf)>.
- CENTRUM OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *České školy neučí, jak být dobrým občanem* [online]. c2012 [cit. 2014-06-12]. Dostupné na www: <[http://www.obcanske-vzdelavani.cz/work/ke-stazeni/COV\\_TZ\\_2012-04-23.pdf](http://www.obcanske-vzdelavani.cz/work/ke-stazeni/COV_TZ_2012-04-23.pdf)>.

ČLOVĚK V TÍSNI, o. p. s. *Jeden svět na školách* [online]. c2012. [cit 2014-06-12]. Dostupné na www: <<http://www.clovekvtsni.cz/cs/jeden-svet>>.

Gošová, V. *Kurikulum* [online]. RVP, c2011. [cit. 2014-04-17]. Dostupné na WWW: <[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/K/Kurikulum?highlight=kurikulum](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikulum?highlight=kurikulum)>.

ICCS 2009. *Národní zpráva komplet* [online]. ÚIV, c2010. [cit 2014-06-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vysledky-mezinarodnihovyzkumu-iccs-obcanska-vychova?highlightWords=ICCS>>.

*Kvalitativní výzkum* [online]. c2014. [cit. 2014-05-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.augur-consulting.cz/metody/kvalitativni-vyzkum.html>>.

*Nacistická ideologie* [online]. c2011. [cit. 2014-05-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.holocaust.cz/cz2/history/jew/general/general1>>.

Památník Lidice. *Historie Památníku dětských obětí války* [online]. [cit. 2014-04-12]. Dostupné na WWW: <[http://www.lidice-memorial.cz/MChild\\_history\\_cz.aspx](http://www.lidice-memorial.cz/MChild_history_cz.aspx)>.

Památník Lidice. *Historie Památníku Lidice do roku 2000* [online]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné na WWW: <[http://www.lidice-memorial.cz/to2000\\_cz.aspx](http://www.lidice-memorial.cz/to2000_cz.aspx)>.

Památník Lidice. *Historie Památníku Lidice od roku 2001* [online]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné na WWW: <[http://www.lidice-memorial.cz/from2001\\_cz.aspx](http://www.lidice-memorial.cz/from2001_cz.aspx)>.

Památník Lidice. *Muzeum Památníku Lidice* [online]. [cit. 2014-04-01]. Dostupné na WWW: <[http://www.lidice-memorial.cz/museum\\_cz.aspx](http://www.lidice-memorial.cz/museum_cz.aspx)>.

Památník Lidice. *Programy pro školy* [online]. [cit. 2014-04-06]. Dostupné na WWW: <[http://www.lidice-memorial.cz/education\\_school\\_cz.aspx](http://www.lidice-memorial.cz/education_school_cz.aspx)>.

Památník Lidice. *Růžová zahrada* [online]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné na WWW: <[http://www.lidice-memorial.cz/RShistory\\_cz.aspx](http://www.lidice-memorial.cz/RShistory_cz.aspx)>.

Památník Lidice. *Soutěže pořádané Památníkem Lidice* [online]. [cit. 2014-04-12]. Dostupné na WWW: <[http://www.lidice-memorial.cz/content\\_cz.aspx](http://www.lidice-memorial.cz/content_cz.aspx)>.

Památník Lidice. *Vzdělávání* [online]. [cit. 2014-05-01]. Dostupné na WWW: <[http://www.lidice-memorial.cz/education\\_cz.aspx](http://www.lidice-memorial.cz/education_cz.aspx)>.

Ptáčnicková, I. *Hitlerův koncept sjednocení Evropy* [online]. *E-polis.cz*, 26. březen 2010. [cit. 2014-05-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.e-polis.cz/politicke-teorie/465-hitleruv-koncept-sjednoceni-evropy.html>>. ISSN 1801-1438.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013. 147 s. [cit. 2014-04-17] Dostupné na www: <<http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>>.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: VÚP, 2007. 104 s. [cit. 2014-04-20] Dostupné na www: <<http://www.nuv.cz/file/159>>.

ROWE, D.: The Development of Political thinking in School Students: An English Perspective. *International Journal of Citizenship and Teacher Education* [online]. 2005 [cit. 2014-05-30]. Dostupné na www: <<http://www.citized.info/pdf/ejournal/vol%201%20Number%201/006.pdf>>.

# 17 Seznam obrázků a tabulek

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1: <i>Systém kurikulárních dokumentů</i> (RVP ZV, 2013).....	14
Obrázek č. 2: <i>Lineární spektrum</i> (Heywood, 2008).....	28
Obrázek č. 3: <i>Podkovovité politické spektrum</i> (Heywood, 2008). ....	28
Obrázek č. 4: <i>Schéma ideologií podle H. Eysencka</i> (Heywood, 2008). ....	29
Obrázek č. 5: <i>Počítačová učebna pro vzdělávání žáků</i> (Památník Lidice, [online]). ....	85
Obrázek č. 6: <i>Lidice – historická katastrální mapa</i> (ČÚZK archivní mapy, 2008).....	87

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: <i>Kurikulum – zdroje a komponenty</i> . ....	6
Tabulka č. 2: <i>Přehled filozofie východisek kurikula</i> . ....	8
Tabulka č. 3: <i>Formy existence obsahu vzdělávání</i> (podle J. Průchy, 2009).....	10
Tabulka č. 4: <i>Přehled pohledů na ideologii</i> (Heywood, 2008). ....	26
Tabulka č. 5: <i>Souhrnná tabulka ideologií</i> (Heywood, 2008). ....	29
Tabulka č. 6: „ <i>Co je podle tebe vlastenectví? Co si o něm myslíš?</i> “ (Autor, 2014) .....	56
Tabulka č. 7: „ <i>Jsi hrdý/á na svou vlast?</i> “ (Autor, 2014) .....	58
Tabulka č. 8: „ <i>Proč jsi hrdý/á na svou vlast?</i> “ (Autor, 2014).....	59
Tabulka č. 9: „ <i>Je vlastenectví dobré?</i> “ (Autor, 2014) .....	60
Tabulka č. 10: „ <i>Vlastenectví je dobré.</i> “ (Autor, 2014).....	61
Tabulka č. 11: „ <i>Vlastenectví je dobré – do určité míry.</i> “ (Autor, 2014) .....	61
Tabulka č. 12: „ <i>Co je nacismus?</i> “ (Autor, 2014).....	63
Tabulka č. 13: „ <i>Popiš, čeho chtěli nacisté dosáhnout?</i> “ (Autor, 2014) .....	64
Tabulka č. 14: „ <i>A jak to zdůvodňovali?</i> “ (Autor, 2014) .....	64
Tabulka č. 15: „ <i>Jaké evropské státy měly vládu, která nacismus/fašismus podporovala?</i> “	66
Tabulka č. 16: „ <i>Co se ti vybaví, když slyšíš slovo Lidice?</i> “ (Autor, 2014) .....	68
Tabulka č. 17: „ <i>Odkud/od koho víš spoustu informací o vesnici Lidice?</i> “ (Autor, 2014) .....	69
Tabulka č. 18: „ <i>Jaké důsledky mělo zřízení Protektorát Čechy a Morava pro český národ? Jak</i> .....	93
Tabulka č. 19: „ <i>Co se stalo symbolem nových Lidic?</i> “ (Autor, 2014) .....	95

# 18 Přílohy

## Příloha č. 1 - Pracovní listy Památníku Lidice.<sup>10</sup>

Lidice: kronika jedné vesnice – I. část

Památník Lidice - pracovní list IV

### Život v Lidicích

#### Úloha č. 1

V úterý 28. července 1914 se na vrátech některých lidických statků objevily plakáty na žlutém papíře začínající slovy „Mým národům!“. Oznamovaly obyvatelům obce, že rakousko-uherské mocnářství vstoupilo do války se Srbskem. Kterého panovníka bychom našli na obrazech v úředních místnostech a školních třídách toho dne?

Byl to:

1	František II.	2	František Josef I.	3	Karel I.
---	---------------	---	--------------------	---	----------

#### Úloha č. 2

Během války mu měli narušovat do armády i otcové početných rodin. Bylo tomu tak i u hutníka Václava Hanzlíka z Lidic, jehož vidíme na dobové válečné fotografii z roku 1914 s celou rodinou.

Dokázali byste popsat další osudy členů této rodiny?

Václav Hanzlík	1882
Marie Hanzlíková	1864
Karolína Hanzlíková	1876
Josef Hanzlík	1898
Václav Hanzlík	1910
Marie Hanzlíková	1914



#### Úloha č. 3

Mnoho vojáků císařské armády odmítalo dále bojovat na straně mocnářství a přeběhlo do zajetí. Tím se jim naskytla možnost vstoupit do legii, vojenských jednotek, které bojovaly za samostatný stát Čechů a Slováků. Do řad legionářů tak postupně vstoupilo i šest lidických občanů. Který z uvedených lidických mužů se z nich jediný vrátil do vlasti jako příslušník italských legií? Jednalo se o:

1	Josefa Šebka	2	Karla Podzemného	3	Antonína Špalu
---	--------------	---	------------------	---	----------------

strana 1

<sup>10</sup> Památník Lidice. *Pracovní listy pro školy* [online]. [cit. 2014-06-15]. Dostupné na WWW: <[http://www.lidice-memorial.cz/pracovni\\_listy\\_cz.aspx](http://www.lidice-memorial.cz/pracovni_listy_cz.aspx)>.

**Úloha č. 4**

V první světové válce padlo celkem 15 mužů – obyvatel Lidic. Později, tak jako na mnoha místech Československé republiky, vznikl i zde památník obětem této války. Tento pomník se nacházel ve starých Lidicích v dolní části návsi.

a) Kdo byl zvdáněn na bustě ?

1	Jan Žižka	2	Jan Hus	3	Jan Nepomucký
---	-----------	---	---------	---	---------------

b) Co hlásil okolodoucím nápis v záhlaví seznamu obětí ?  
Dokázali byste vysvětlit význam onoho věnování?

**Úloha č. 5**

Pater Josef Štemberka nastoupil svou službu na lidické farnosti v roce, který následoval po jubilejním šedesátém roce od nastupu císaře na trůn a sloužil obci a jejím obyvatelům dlouhých 33 let.

Ve kterém roce to bylo?

1	1803	2	1808	3	1811
---	------	---	------	---	------

Odkud pocházel?

1	z Bělé u Nové Páky	2	z Peok u Nové Páky	3	z Bukoviny u Peok
---	--------------------	---	--------------------	---	-------------------

**Úloha č. 6**

Doleova pár kroků západně od mlýna, který spravoval „pan otec“ Liška, se rozprostíral lidický rybník, náležející stejně jako mlýn ke statku čp. 17, na němž hospodařil naposledy Jaroslav Podhora. V zimě i v létě byl vyhledáván dětmi i dospělými, kteří se zde koupali, jezdili na lodkách, bruslili a hráli hokej. Na obrázku je vyobrazeno mužstvo lidického hokejového klubu.

Válku z nich přežili:

1	dva
2	jeden
3	žádný





**Úloha č. 7**

Většina lidických mužů ovšem nepracovala v zemědělství, ale v Poldíně hutě na Kladně. „Poldovka“ patřila mezi významné československé hutnické a slévárenské závody, jejichž výrobky byly známy po celém světě.

a) Odkud vzala *hut'* své jméno?

b) Jakými výrobky byla před druhou světovou válkou proslulá po celém světě?

**Úloha č. 8**

Lidická škola měla kromě učitelů také svého pana ředitele.

Jak se jmenoval poslední lidický řídící učitel? Podarilo se mu přežít tragédii 10.6.1942?

**Úloha č. 9**

Beznohý válečný invalida \_\_\_\_\_ provozoval v Lidicích malou trafikou, která se nacházela přímo u kostelní zdi. Dospělým zde prodával noviny, cigarety a tabák a muži se u něho nechávali oholit. Později nabízel za deset haléřů, což tehdy pro děti nebyla zanedbatelná částka, tzv. „štolverky“.

Co si od něho děti vlastně kupovaly?



## Úloha č. 10

Hornická hudba \_\_\_\_\_ z Lidic patřila k vyhlášeným hudebním tělesům, dokonce nahrávala své skladby na gramofonové desky. Na koncertních let přebíral po svém otci taktovku jeho syn Ladislav. Druhý syn \_\_\_\_\_ byl zaměstnan jako \_\_\_\_\_.

Který z obou synů žil v roce 1942 mimo obec a přežil díky tomu lidickou tragédii?

## Úloha č. 11

Mezi nejvýznamnější spolky v obci patřil lidický sbor dobrovolných hasičů, který pomáhal i obyvatelům sousedních obcí.

Jak se jmenoval a kde byl zaměstnan jeho dlouholetý velitel, který se do obklíčené obce i přes varování vrátil onoho osudného rána desátého června 1942?

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------



## Úloha č. 12

Převážná část lidických mužů absolvovala povinnou vojenskou službu. Ti starší ještě v uniformách c. k. armády, mladší již v uniformách armády československé. Dva lidičtí rodáci, Josef Horák a Josef Štíbrný, se stali po absolvování Vojenské akademie v Hranicích důstojníky z povolání.

Který z nich sloužil u pěchoty?

Co znamená slovo pěchota?

<input type="text"/>
<input type="text"/>



## Úloha č. 13

Život chlapce na obrázku se tragicky naplnil onoho osudného desátého června 1942, kdy mu ještě nebude patnáct let. Jeho otec ho při odvádění mužů přivolá k sobě, aby ulehčil své ženě, která se musela postarat o dalších pět dětí a navíc byla těhotná. Nemohl tušit, že tak vlastně nevědomky podepíše chlapcův rozsudek smrti. Jak se chlapec jmenoval?